

La musique dans l'enseignement du FLE –  
Le cas des enseignants du FLE finlandais

Mémoire de master de philologie française

Département des langues

Université de Helsinki

Printemps 2021

Emmi Pääkkönen



HELSINGIN YLIOPISTO  
Helsingfors Universitet  
University of Helsinki

## Tiivistelmä

**Tiedekunta:** Humanistinen tiedekunta

**Koulutusohjelma:** Kielten maisteriohjelma

**Opintosuunta:** Ranskan kieli ja ranskankielinen kulttuuri

**Tekijä:** Emmi Pääkkönen

**Työn nimi:** La musique dans l'enseignement du FLE – Le cas des enseignants du FLE finlandais

**Työn laji:** Maisterintutkielma

**Kuukausi ja vuosi:** 4/2021

**Sivumäärä:** 77+18

**Avainsanat:** ranskan opetus, musiikki kieltenopetuksessa

**Ohjaaja tai ohjaajat:** Mari Wiklund

**Säilytyspaikka:** Helsingin yliopiston kirjasto

**Muita tietoja:**

**Tiivistelmä:**

*Tavoitteet ja teoriatausta.* Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on tutkia suomalaisten ranskanopettajien musiikinkäyttöä opetuksessa. Tarkempia tutkimuskohteita ovat opettajien syyt musiikin käyttöön, tavat käyttää musiikkia opetuksessa, käytettävät musiikkigenret sekä kriteerit musiikin valitsemiseen. Teoriatausta koostuu musiikin hyödyistä opetuksessa, tehtävätyypeistä sekä musiikin valitsemiskriteereistä.

*Aineisto ja menetelmät.* Tutkittavana aineistona toimii kysely, johon vastasi 103 suomalaista ranskanopettajaa. Tutkimusmenetelmät ovat sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia. Suurin osa vastauksista analysoidaan kvantitatiivisesti opettajien mielipiteiden suuntausten mittaamiseksi, mutta osaa vastauksista tutkitaan myös kvalitatiivisesti ja nostetaan esille poikkeumia sekä mielenkiintoisia tuloksia.

*Tulokset ja johtopäätökset.* Tutkimus osoittaa, että tärkeimmät syyt musiikin käytölle ovat tunteelliset syyt, kuten oppilaiden tai opettajan mieltymys musiikkiin. Tuloksista käy myös ilmi, että kaikista suosituimmat käyttökohteet musiikille ranskanopetuksessa ovat sellaisia, jotka ovat yksinkertaisia ja joissa on oleellisena osana musiikin kuuntelu ja sen auditiivinen luonto. Tutkimuksessa selviää myös, että suosituimmat musiikkigenret ranskanopetuksessa ovat pop, chanson, lastenlaulut sekä pedagogiset laulut ja rap. Tärkeimpiä kriteerejä musiikin valintaan ovat loogisia, kuten musiikin saatavuus ja laulun selkeys.

## Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Pourquoi utiliser la musique dans l'enseignement du FLE ? .....	4
<u>2.1</u> Point de vue administratif.....	4
<u>2.1.1</u> Le Programme national de l'enseignement primaire et du collège.....	5
<u>2.1.2</u> Le Programme national de l'enseignement du lycée .....	8
<u>2.1.3</u> Le Cadre européen commun de référence pour les langues.....	9
<u>2.1.4</u> Choix didactique individuel .....	11
<u>2.2</u> Point de vue authentique.....	12
<u>2.3</u> Point de vue ludique.....	15
<u>2.4</u> Point de vue culturel .....	17
3. Usage de la musique dans l'enseignement du FLE .....	19
<u>3.1</u> Types d'exercices musicaux .....	19
<u>3.1.1</u> Compréhension orale/écoute .....	19
<u>3.1.2</u> Production orale/prononciation .....	21
<u>3.1.3</u> Compréhension et production écrite .....	22
<u>3.1.4</u> Vocabulaire .....	23
<u>3.1.5</u> Grammaire.....	24
<u>3.1.6</u> Culture.....	25
<u>3.2.</u> Comment choisir la musique pour l'enseignement.....	26
<u>3.2.1</u> Genre .....	26
<u>3.2.2</u> Critères pour choisir la musique.....	28
4. Corpus et méthodologie.....	31
<u>4.1</u> Corpus .....	31
<u>4.1.1</u> Le questionnaire généralement et ses avantages et inconvénients .....	32
<u>4.1.2</u> Le processus de créer un questionnaire.....	33
<u>4.2</u> Méthodologie .....	34
5. Résultats du questionnaire .....	38
<u>5.1</u> Raisons pour l'usage de la musique.....	38
<u>5.1.1</u> Raisons administratives.....	38
<u>5.1.2</u> Raisons authentiques .....	39
<u>5.1.3</u> Raisons ludiques.....	40
<u>5.1.4</u> Raisons culturelles.....	42

5.1.5 Raisons personnelles .....	42
5.1.6 Raisons pratiques.....	44
5.2 L’usage de la musique .....	47
5.2.1 Compréhension orale/écoute .....	48
5.2.2 Production orale/prononciation .....	49
5.2.3 Compréhension et production écrite .....	52
5.2.4 Vocabulaire .....	53
5.2.5 Grammaire.....	55
5.2.6 Culture.....	56
5.2.7 Ludicité.....	58
5.3 Choix de la musique.....	62
5.3.1 Genre .....	62
5.3.2 Critères pour choisir la musique.....	66
6. Conclusion .....	71
Bibliographie .....	75
Annexes : Le questionnaire.....	78

## 1. Introduction

Il est incontestable que la musique nous entoure dans ce monde moderne. Il s'agit d'un élément essentiel autant dans les situations et la vie personnelles que dans la culture en général (Mishan 2004 : 196). La musique et la langue ont aussi un lien particulier car toutes les deux sont des phénomènes sonores produits par les humains (Corral Fulla 2008 : 142). En raison de ce lien, la musique pourrait être utilisée d'une manière plus efficace dans l'enseignement des langues.

L'idée d'utiliser la musique<sup>1</sup> dans l'enseignement des langues n'est pas sans fondement. Elle a déjà été utilisée pendant quelques décennies, et par exemple Gardner (1993) a constaté que l'intelligence musicale et l'intelligence linguistique sont interconnectés de manière naturelle. De plus, les instances officielles l'encouragent : par exemple Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001 : 48, 76) constate que les chansons dans l'enseignement des langues sont bénéfiques phonétiquement mais aussi en tant que genre textuel unique. En Finlande, le Programme national de l'enseignement primaire et du collège (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, POPS 2014 : 225) partage cette conviction et mentionne que l'apprenant peut pratiquer ses connaissances sur la langue à l'aide de la musique.

Comme nous l'avons constaté plus haut, l'usage de la musique dans l'enseignement des langues n'est pas un phénomène novateur ou nouveau mais cette pratique a déjà été adoptée dans les années 1960–1970. Néanmoins, l'émergence de l'enseignement des langues qui souligne la communication et qui est fondée sur les tâches a beaucoup ajouté à la popularité de cette pratique musicale (Engh 2013 : 113). Il existe plusieurs études sur la relation entre la musique et l'enseignement des langues mais elles sont concentrées pour la plupart sur la musique et l'enseignement de l'anglais, soit comme langue seconde, soit comme langue étrangère (par exemple Engh, 2013 ; Lems, 2018 ; Lorenzutti, 2014 ; Shen, 2009). En revanche, il y en a beaucoup moins du point de vue des professeurs ou des apprenants d'autres langues et encore moins d'études du point de vue finlandais. L'usage de la musique dans l'enseignement du FLE en Finlande a été examiné quelque peu mais ces travaux se sont intéressés à la musique dans les manuels du FLE, comme

---

<sup>1</sup> A travers ce mémoire, lorsque nous parlons de « la musique », nous voulons dire « la musique avec les paroles, c'est-à-dire les chansons ». Pour nous, la musique et les chansons sont des synonymes, sauf lorsque nous parlons de la chanson française, un genre musical particulier.

Tiusanen (2013) et Juntunen (2019). Ainsi, notre étude est la première de ce niveau où les enseignants du FLE finlandais peuvent raconter leurs opinions et expériences.

L'objectif de notre étude est d'examiner l'usage de la musique des enseignants du FLE finlandais dans leur enseignement. Dans ce travail, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

1. Pourquoi les enseignants du FLE finlandais utilisent-ils la musique dans leur enseignement ?
2. Comment la musique est-elle utilisée dans l'enseignement du FLE ?
3. Quel type de musique les enseignants utilisent-ils et quels critères ont-ils pour choisir la musique qu'ils utilisent ?

Comme corpus nous utiliserons un questionnaire que nous avons composé et auquel nous avons eu 103 réponses par des enseignants du FLE finlandais. Les hypothèses que nous proposerons pour notre travail sont que, pour la plupart, les répondants utilisent la musique parce qu'eux-mêmes ou leurs élèves l'aiment ; les enseignants utilisent la musique comme une pause ou comme une activité ludique ; et les enseignants utilisent la musique pop ou la musique francophone traditionnelle qu'ils aiment ou qui est disponible dans les manuels du FLE.

Nous avons choisi ce sujet pour notre étude parce que notre propre préférence et méthodologie en tant que future professeure du FLE est fortement fondée sur l'usage de la musique. De plus, nous croyons que ce travail pourrait aider les professeurs du FLE à découvrir les avantages de la musique dans leur propre enseignement. Finalement, nous trouvons que le point de vue des enseignants du FLE finlandais est particulièrement intéressant en raison de la qualité d'enseignement finlandais qui est largement reconnue autour du monde, par exemple grâce aux enquêtes Pisa. Comme elle a vingt ans d'avance sur les objectifs imposés par l'Union Européenne dans la diversification des langues, la Finlande peut aussi être considérée comme un pionnier en la matière (Margelidon 2004 : 175).

Nous avons l'intention de mener notre étude de la manière suivante : d'abord, nous présenterons un arrière-plan théorique sur lequel nous construirons notre analyse du corpus plus tard. Nous discuterons des différentes raisons pour utiliser la musique dans l'enseignement en examinant divers points de vue, plus particulièrement les points de vue administratif (le CECR et Le POPS/Le LOPS), authentique (c'est-à-dire la musique comme matériel d'enseignement authentique), ludique et culturel, qui fournissent des

arguments en faveur de l'usage de la musique dans l'enseignement des langues. Nous essayerons aussi de compiler des exemples qui illustrent les divers types d'activités qui peuvent inclure la musique, de même que de considérer différentes sources de musique. Ensuite, nous présenterons notre corpus plus en détail et nous discuterons de la méthode que nous avons choisie pour notre analyse. Ensuite, nous présenterons nos résultats sous forme d'analyse et nous conclurons notre étude en discutant des résultats et leur signification par rapport aux hypothèses que nous avons proposées ci-dessus.

## 2. Pourquoi utiliser la musique dans l'enseignement du FLE ?

Dans ce chapitre, nous examinerons et discuterons de divers angles qui soutiennent l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE. Nous voulons souligner qu'il en existe bien au-delà de ceux que nous explorerons, mais nous présenterons les quatre points de vue que nous jugeons les plus pertinents quant à notre recherche. Premièrement, nous présenterons le point de vue administratif où nous discuterons de l'importance du Programme national de l'enseignement primaire et du collège (Le POPS), du Programme national de l'enseignement du lycée (Le LOPS) et du Cadre européen commun de référence pour les langues (Le CECR). De plus, nous opposerons ces cadres en considérant l'importance des choix didactiques individuels des enseignants. Deuxièmement, nous examinerons l'usage de la musique du point de vue authentique et troisièmement, nous réfléchirons à la nature ludique de la musique en classe du FLE. Nous conclurons ce chapitre par présenter quelques arguments soutenant l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE du point de vue culturel.

### 2.1 Point de vue administratif

Engh (2013 : 113) a constaté que les enseignants de langues sont favorables à l'usage de la musique dans l'enseignement des langues mais qu'ils ne l'utilisent pas dans leur propre enseignement. Il a découvert que les enseignants n'ont pas de base théorique qui leur expliquerait comment utiliser la musique dans leur enseignement. Pour cette raison, les enseignants cités dans l'étude d'Engh ont mentionné qu'ils ne savaient pas comment justifier l'usage de la musique aux aspects dit « officiels » parce qu'ils trouvent que le milieu scolaire ne tolère pas quelque chose de si ludique et créatif que la musique. Cependant, nous croyons fermement que la musique peut être intégrée à l'école. En conséquence, nous montrerons dans ce chapitre que l'usage de la musique n'est pas seulement permis mais aussi souhaité par les instances administratives. Les points de vue administratifs que nous présenterons sont ceux du Programme national de l'enseignement primaire et du collège (le POPS), du cadre d'enseignement du lycée finlandais (le LOPS) et du Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR).



### 2.1.1 Le Programme national de l'enseignement primaire et du collège

Commençons par le Programme national de l'enseignement primaire et du collège. Ce programme, intitulé *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Le POPS) en finnois, est un règlement établi par l'agence nationale de l'éducation finlandaise. Il a pour fonction d'agir comme une base administrative nationale sur laquelle les programmes d'enseignement régionaux sont basés. Il existe plusieurs éditions de ce programme, mais ce que nous utiliserons dans ce mémoire est le plus récent, publié en 2014. Dans ce programme, nous nous concentrerons sur trois aspects : l'aspect ludique, l'aspect culturel et l'aspect littéraire.

Avant d'examiner le Programme national de l'enseignement primaire et du collège (désormais Le POPS) plus en détail, nous proposons de clarifier un terme utilisé à travers ce document. Il s'agit des compétences transversales (*laaja-alainen osaaminen* en finnois) qui signifient un ensemble d'informations, savoirs, valeurs, attitudes et volonté et la capacité d'utiliser cet ensemble (POPS 2014 : 20). Ces compétences ne sont pas liées à une matière particulière, mais chaque enseignant devrait faire travailler ces compétences aux élèves dans le cadre de sa matière. Le POPS inclut sept différentes catégories de ces compétences transversales dans l'enseignement primaire et du collège finlandais :

- La réflexion et l'apprentissage de l'apprentissage (L1) (*Ajattelu ja oppimaan oppiminen* en finnois)
- Le savoir-faire culturel, l'interaction et l'expression (L2) (*Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*)
- Prendre soin de soi et les compétences quotidiennes (L3) (*Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*)
- Le multilittérisme (L4) (*Monilukutaito*)
- Les compétences informatiques (L5) (*Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen*)
- Les compétences professionnelles et l'entrepreneuriat (L6) (*Työelämätaidot ja yrittäjyys*)
- La participation, l'influence et la construction d'un avenir durable (L7) (*Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen*) (POPS 2014 : 20–24)

Notons que les catégories sur lesquelles nous nous concentrerons dans notre recherche sont L1, L2 et L4.

Dans Le POPS, on constate explicitement que l'apprentissage d'une langue n'est pas forcément une affaire qu'il faudrait prendre trop au sérieux. En parlant de l'enseignement des langues étrangères en général, Le POPS déclare qu'il y a beaucoup d'espace pour la gaieté, les choses ludiques et la créativité dans l'apprentissage des langues à l'école primaire et au collège (POPS 2014 : 127, 218, 348). Ainsi, si l'on considère que la musique est quelque chose de créatif, son utilisation serait bien justifiée. Quant à la joie, il est connu que la musique évoque des émotions positives chez les gens, ce qui soutient l'importance de son usage dans l'enseignement des langues. Millington (2011 : 134) reconnaît aussi le lien de la musique et la gaieté et il constate que le plaisir pour lui-même est quelque chose d'essentiel dans l'apprentissage d'une langue mais qui est souvent négligé par les enseignants. Quant aux façons de travailler en classe de langue, Le POPS mentionne que pour les années de 3 à 6 à l'école primaire et pour les collégiens, la ludicité, la musique et le drame offrent une opportunité de tester sa compétence linguistique et de modifier ses attitudes (POPS 2014 : 348, 354).

En outre, Le POPS montre avec les compétences transversales que l'art et la ludicité sont à leur place dans l'enseignement des langues étrangères. Quant à L1, la pensée et l'apprentissage de l'apprentissage, POPS constate que l'aspect ludique, les jeux et les différentes formes d'art contribuent à la joie d'apprentissage et qu'ils renforcent les prédispositions pour la pensée créative (POPS 2014 : 21). De plus, POPS souligne que pour les premiers cours de l'école primaire, il faut soutenir le développement de la mémoire, l'imagination et la pensée esthétique en utilisant des histoires, des jeux ou des chansons (POPS 2014 : 100). Pour le collège, Le POPS souligne qu'il est important d'offrir du travail interdisciplinaire pour captiver l'intérêt des élèves et pour augmenter la motivation (POPS 2014 : 282). En revanche, L2 suggère qu'il est important pour les élèves d'apprendre comment utiliser les symboles, les images, le drame et la musique comme outils d'expression (POPS 2014 : 22), et pour les premiers cours de l'école primaire particulièrement, il constate que l'imagination et la compétence communicative sont développées grâce aux jeux, à la musique et au drame (POPS 2014 : 101).

Le POPS reconnaît aussi l'avantage de la musique dans l'enseignement des cultures en classe de langue. Pour le collège, il mentionne que l'un des contenus les plus importants est la compréhension de la culture cible et il suggère que les élèves se renseignent sur la culture et la vie de la langue cible. En outre, il mentionne que l'enseignant devrait présenter différentes variétés linguistiques de la langue cible (POPS 2014 : 353). Tout cela considéré, il semble plus que logique que la musique joue un grand rôle dans

l'enseignement de la culture de la langue cible. Nous pensons que la musique pourrait par exemple aider l'enseignant à illustrer les différences culturelles et surtout linguistiques de différents pays francophones. L2, le savoir-faire culturel, l'interaction et l'expression, est indubitablement présent dans cette discussion. Pour les deux premiers cours de l'école primaire, Le POPS dit que les élèves devraient se familiariser avec le patrimoine culturel et l'art de la culture cible. Pour les années de 3 à 6 de l'école primaire, L2 contient l'idée que les élèves doivent avoir l'opportunité de découvrir et d'interpréter l'art et la culture (POPS 2014 : 155–156) tandis que pour les collégiens, POPS ajoute la notion que les élèves peuvent utiliser l'art pour influencer (POPS 2014 : 282).

Finalement, Le POPS indique à plusieurs reprises que les chansons peuvent être considérées comme un genre textuel. A l'école primaire et au collège, il mentionne que l'on développe le multilittérisme et qu'on traite divers types de textes (POPS 2014 : 127, 219, 348). Si Le POPS considère la musique comme un genre textuel, son usage est fortement justifié. De plus, pour les cours 3–6 de l'école primaire, Le POPS constate qu'un thème important dans l'enseignement des langues étrangères est l'interprétation des textes. Il précise que le vocabulaire et la grammaire sont enseignés en utilisant différents textes comme de petites histoires, des pièces de théâtre, des interviews et des paroles de chansons (POPS 2014 : 225). Pour le collège, Le POPS note la même chose mais il précise que l'on devrait utiliser des textes narratifs, descriptifs et affectifs (POPS 2014 : 354). Comme nous venons de l'illustrer ci-dessus, la musique a une nature affective au point qu'elle pourrait être considérée comme un texte affectif que l'enseignant peut utiliser dans son enseignement.

Pour développer notre remarque de la nature textuelle de la musique plus loin, il faut que nous parlions un peu sur la compétence transversale L4, le multilittérisme. Le POPS définit le multilittérisme comme une compétence qui permet d'interpréter, produire et valoriser différents textes qui aident les élèves à comprendre la diversité de la communication culturelle et aussi à construire leur propre identité. Le multilittérisme est basé sur une idée globale sur ce qu'est un texte, et Le POPS précise qu'un texte est de l'information exprimée par les mots, les images, les sons ou les chiffres (POPS 2014 : 22). De plus, Le POPS mentionne que le matériel d'apprentissage devrait contenir des textes divers et surtout authentiques et des textes auxquels les élèves peuvent s'intéresser. Si cela ne convainc pas déjà le lecteur que la musique est un type de texte, L4 le mentionne directement dans le cadre de multilittérisme à deux premières années de l'école primaire : il constate que l'enseignement doit inclure des textes qui conviennent aux élèves de cet

âge, comme des magazines, des jeux, des films et de la musique (POPS 2014 : 102). Pour les cours 3–6 de l'école primaire et pour le collège, L4 inclut l'objectif d'interpréter et de produire des textes plus variés et de comprendre que différents textes ont des objectifs différents (POPS 2014 : 156, 283).

### 2.1.2 Le Programme national de l'enseignement du lycée

Continuons par le Programme national de l'enseignement du lycée. Ce programme, titré *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (désormais Le LOPS) fonctionne d'une manière similaire que Le POPS mais au niveau du lycée. Comme Le POPS, Le LOPS offre une base administrative nationale que les enseignants suivent dans leurs décisions pédagogiques et didactiques au niveau régional. Le LOPS a été remodifié à quelques reprises et l'édition la plus récente a été publiée en 2019. Néanmoins, l'édition que nous utiliserons est celle de 2015 car l'édition de 2019 n'était pas publiée au moment où les enseignants ont rempli notre questionnaire. Quant à ce LOPS, les aspects dont nous discuterons sont ceux du multilittérisme et de la culture.

Comme nous l'avons expliqué plus en détail dans le chapitre précédent, la musique comme un genre textuel présente plusieurs avantages dans l'enseignement des langues étrangères. Également, Le LOPS reconnaît aussi cet avantage. Dans les descriptions de contenu des cours, Le LOPS note que le multilittérisme est quelque chose de très présent dans l'enseignement, surtout autour le thème de la culture. Pour le programme A<sup>2</sup> des langues étrangères, Le LOPS dit que dans le cours 3 (« Phénomènes culturels »), on élargit et approfondit le multilittérisme (LOPS 2015 : 112). Quant au programme B1, Le LOPS dit que dans le même cours 3 (« La culture et les médias), le thème principal est le renforcement du multilittérisme et l'interprétation de différents types de textes. Le cours 4 du programme B2 et le cours 6 du programme B3 sont liés au thème de la culture et les médias et Le LOPS souligne dans leur description qu'il faut fortifier le multilittérisme (LOPS 2015 : 115, 118). De plus, la description générale du programme B3 remarque plus précisément que dans tous les cours, le multilittérisme peut être développé en utilisant de la littérature, des films, de la musique etc. (LOPS 2015 :117). Nous trouvons

---

<sup>2</sup> En Finlande, on parle de différents programmes des langues étrangères pour décrire quand l'apprenant a commencé à étudier la langue. Les élèves dans le programme A commencent leurs études à l'école primaire tandis que les programmes B1 et B2 sont conservés pour les collégiens qui commencent une langue étrangère : B1 pour la première année du collège et B2 pour la deuxième année. Finalement, le programme B3 commence au lycée et il est le plus court programme pour les langues étrangères.

que cette déclaration concrétise vraiment l'importance et l'avantage des chansons comme un genre textuel.

Le second aspect du LOPS qui présente la musique dans l'enseignement des langues étrangères est l'aspect culturel. Dans le cours 3 (« Phénomènes culturels ») du programme A, Le LOPS constate que l'on produit des textes de différents genres qui sont liés aux thèmes du média et des activités créatives (LOPS 2015 : 112). Selon nous, cela pourrait être interprété de la manière que dans ce cours, les élèves peuvent écrire eux-mêmes des paroles pour les chansons ou écrire quelque chose *sur* les paroles d'une chanson. Le cours 4 du programme B2 et le cours 6 du programme B3 reconnaissent aussi le thème culturel et dans leur description, on remarque que dans ces cours, les élèves se familiarisent avec les phénomènes culturels de la langue cible du point de vue motivant et agréable pour eux (LOPS 2015 : 115, 118).

Ce que nous avons remarqué en examinant Le LOPS est que ce programme laisse beaucoup plus d'espace à l'enseignant de créer sa propre méthodologie didactique à l'intérieur de ces lignes directrices que Le POPS. Par conséquent, l'enseignant est plus responsable de ces propres choix car s'il utilise la musique dans son enseignement, c'est vraiment un choix. Nous discuterons de ce point de vue ci-dessous, au chapitre 2.1.4 (« Choix didactique individuel »).

### 2.1.3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Ensuite, nous examinerons ce sujet avec un cadre d'enseignement plus large, c'est-à-dire le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le CECR). Ce cadre est un grand projet du Conseil de l'Europe et il a été publié en 2001. Il a pour objectif de fonctionner comme une base exhaustive qui peut être utilisée pour consulter au sujet de l'enseignement des langues, du matériel d'enseignement ainsi que de l'évaluation de différentes compétences linguistiques. Nous avons choisi d'examiner ce cadre dans notre mémoire parce qu'il est utilisé en Finlande et nous voulons savoir ce qu'il dit sur l'enseignement des langues étrangères et de la musique. Nous nous concentrerons sur trois perspectives : genres des textes, authenticité et types d'activités liés à la musique.

Comme nous l'avons découvert ci-dessus en examinant les cadres d'enseignement finlandais, la musique représente un genre textuel spécial. Le CECR a aussi établi son

idée de ce qui peut être considéré comme texte et il a listé les genres et les types de textes oraux et écrits. Voici la liste des types de textes à l'oral selon Le CECR :

- les annonces publiques et les instructions
- les discours, les conférences, les exposés, les sermons
- les rites (cérémonies, services religieux)
- **les spectacles** (théâtre, lectures publiques, **chansons**)
- les commentaires sportifs (football, boxe, courses cyclistes, courses de chevaux, etc.)
- les informations radio ou télévisées
- les débats publics et contradictoires
- les conversations personnelles en face à face
- les conversations téléphoniques
- les entretiens d'embauche
- etc. (CECR 2001 : 76)

La musique est donc mentionnée comme un spectacle et ainsi selon le CECR, elle peut être utilisée comme une activité orale (CECR 2001 : 77). Malgré la présence de la musique dans la liste des textes oraux, le CECR ne la mentionne pas dans sa liste des textes écrits (CECR 2001 : 76). Bien sûr, la nature auditive de la musique suggère qu'elle correspond mieux à un texte à l'oral mais nous trouvons que la chanson de la langue cible servirait aussi bien comme un texte écrit, c'est-à-dire en utilisant les paroles d'une chanson comme n'importe quel autre type de texte. Pourtant, il convient de mentionner que la liste des textes écrits ne mentionne pas quelques genres textuels plus traditionnels comme les poèmes non plus et ainsi, en dépit de la longueur de cette liste, elle ne semble pas être exhaustive.

Néanmoins, peu importe le type de texte dont il s'agit, l'aspect que le CECR souligne à travers tout le document est que le texte ou le matériel utilisé devrait être authentique si l'objectif de l'enseignement ne l'empêche pas. Comme une approche générale, le CECR note qu'il attend des apprenants qu'ils apprennent la langue étrangère par « l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2 ». Selon lui, cette exposition directe peut consister par exemple en l'écoute de la radio ou des enregistrements (CECR 2001 : 110–111). A notre avis, cela peut signifier l'usage de la musique pour offrir aux étudiants cette exposition. Si l'on considère que ce cadre a été rédigé il y a presque 20 ans, nous trouvons que le fait que l'écoute de la musique n'est pas directement mentionnée est

normal parce qu'à cette époque, les enseignants n'avaient pas d'accès aux services de diffusion comme les enseignants d'aujourd'hui.

Le CECR donne aussi des exemples de types d'activités illustrant comment combiner la langue et la musique dans l'enseignement des langues étrangères. D'abord, il mentionne l'utilisation esthétique ou poétique de la langue en remarquant que l'usage de la langue pour le plaisir est essentiel dans l'enseignement. Selon ce cadre, les activités esthétiques peuvent développer la production et la réception d'une langue. Comme l'une des activités, il mentionne le chant, plus précisément les comptines, les chansons du patrimoine et les chansons populaires (CECR 2001 : 47). Ensuite, le CECR mentionne le savoir socioculturel et qu'il faudrait enseigner « valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que [...] les arts (arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) » (CECR 2001 : 83). Finalement, le CECR constate que la compréhension orale peut être pratiquée par exemple en écoutant la radio (CECR 2001 : 49), ce que nous interprétons aussi d'inclure l'écoute de la musique. De plus, il note que les activités de production orale peuvent inclure par exemple l'activité de chanter (CECR 2001 : 48).

#### 2.1.4 Choix didactique individuel

Comme nous l'avons témoigné à travers ce chapitre, les cadres d'enseignement dirigent les objectifs et le contenu de l'enseignement sur chaque niveau éducationnel en Finlande. Néanmoins, nous jugeons qu'il est important de noter que les enseignants sont indépendants dans leurs choix des méthodologies et les techniques qu'ils utilisent dans leur enseignement. Au cours de la dernière décennie, l'approche didactique grammaticale a été évoluée à une approche plus communicative. Ce changement a créé plus de liberté pour les enseignants individuels de choisir des méthodologies qu'ils pensent promouvoir cette approche. Parmi la diversité de ces méthodologies, la musique est l'un des plus utilisées dans l'enseignement des langues étrangères. (Alisaari & Heikkola 2017 : 231–232). Mais quelles sont des raisons qui peuvent pousser l'enseignant à utiliser la musique en classe ?

Marjanen (2012 : 19) a découvert que la musique a l'aptitude de joindre l'enseignant et l'apprenant à travers expériences communes. Ceci s'explique par le fait que la musique a une nature affective forte et l'écoute de la musique ensemble créé un sentiment d'unité

parmi les auditeurs. Keskinen (2014 : 52) remarque que l'amour personnel pour la musique est un facteur pour l'enseignant quand il décide sa méthode d'enseignement : soit l'enseignant aime la musique, soit il joue d'un instrument lui-même. Keskinen (ibid.) dit aussi que la musique utilisée en classe est pour la plupart de la musique que l'enseignant trouve attirante ou intéressante. Marjanen (2012 : 19) est en accord avec l'avis de Keskinen et elle ajoute que tous les genres musicaux peuvent être employés dans l'enseignement mais les préférences personnelles de l'enseignant sont importantes pour créer une atmosphère positive et détendue.

Finalement, Arleo (2000 : 12) résume ce sujet en soulignant qu'en outre que la décision sur l'usage de la musique appartient à l'enseignant, l'enseignant est aussi celui qui décide *comment* il utilise la musique : il peut par exemple décider d'utiliser des chansons régulièrement ou spontanément pour offrir une pause en classe. Nous voulons remarquer que bien que les cadres d'enseignement incitent les enseignants à suivre leurs conseils en ce qui concerne la méthodologie et les différentes manières d'enseigner, les conseils sont uniquement des conseils.

## 2.2 Point de vue authentique

L'authenticité et les langues sont une combinaison naturelle qui est sur toutes les lèvres sur le domaine d'enseignement, surtout depuis les années 2000 (Nyman 2015 : 44). Mais qu'est-ce l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères et pourquoi est-elle si importante ? Comment la musique est-elle liée à ce sujet ? Dans ce sous-chapitre, nous discuterons de la musique dans le cadre de l'authenticité dans l'enseignement du FLE. D'abord, nous définirons ce qui est l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères et ensuite, nous examinerons les avantages de la musique comme matériel d'enseignement authentique. Finalement, nous conclurons ce chapitre par illustrer comment la musique peut être exploitée comme un moyen d'enseignement authentique.

La définition de l'authenticité varie à travers le domaine d'enseignement. Pourtant, la chose avec laquelle tous semblent être d'accord est l'aspect original du matériel authentique. Nyman (2015 : 44) trouve que dans l'enseignement des langues, l'authenticité signifie la réalité, c'est-à-dire la mesure dans laquelle le matériel est original, sans modification et produit par un locuteur natif. Bärlund (2010 : 1) est d'accord



avec le fait que le matériel authentique doit être créé par un locuteur natif mais elle ajoute que le matériel devrait aussi être « réel », lié aux faits et croyable.

Aslim-Yetis (2010 : 1) a défini un document authentique comme quelque chose d'écrit ou d'audio(visuel) créé pour les locuteurs natifs mais qui est collecté par un enseignant à utiliser en classe. L'authenticité du document musical dépend donc de sauvegarder le rôle original de la musique : les chansons destinées pour le grand public ne sont pas créées pour l'usage pédagogique dans leur état original et par conséquent, si ces chansons sont utilisées telles quelles dans l'enseignement, leur statut authentique est préservé. En revanche, si le document original est modifié pour aider les apprenants, il ne s'agit plus d'un document authentique mais d'un document didactisé (ibid.). Pasanen (1992 : 89) remarque la même chose en disant que l'enseignant devrait offrir de la musique authentique aux élèves aussi souvent que possible parce que les chansons pédagogiques ne sont guère de même niveau. Aslim-Yetis (2010 : 1) a rédigé une liste exhaustive sur différents documents authentiques et nous la présenterons ici pour fournir une référence :

Un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision ou de cinéma, un imprimé administratif, un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo de famille ou de monuments, de rues, un bulletin de météo, **une chanson**, un film ou documentaire, un emploi du temps, des résultats sportifs, une critique littéraire, des extraits vidéo d'émissions télévisées, de livres, etc. (ibid.)

Comme nous pouvons le voir dans cette liste, les chansons sont considérées comme un document authentique. Mishan (2004 : 196) est de même avis et elle constate que le matériel authentique ne doit pas être quelque chose d'écrit. Elle admet aussi que la musique peut être utilisée comme matériel d'enseignement authentique. Par conséquent, nous suggérons aussi que la musique offre un avantage considérable à l'enseignement authentique du FLE. Mais pourquoi la musique est tellement avantageuse du point de vue de l'authenticité ?

Nyman (2015 : 44) souligne que dans l'enseignement des langues étrangères, la base pour l'authenticité est le fait que l'apprenant trouve le matériel pertinent. Cela peut signifier des exercices qui sont liés à la vie de l'apprenant et semblent convaincants. A notre avis,

l'usage de la musique correspond à cette description grâce à la nature motivante de la musique. Aslim-Yetis (2010 : 1) soutient notre proposition parce que selon elle, les documents authentiques ont une grande importance en classe de langue car leur usage augmente la motivation des apprenants et aide les apprenants à adopter une attitude plus créative et active. Par ailleurs, la musique peut offrir du matériel plus moderne et motivant que le manuel. Nyman (2015 : 44) constate qu'en utilisant du matériel hors du manuel (comme de la musique), l'enseignant peut ajuster son enseignement à correspondre au niveau de compétences et à l'intérêt des apprenants. En d'autres termes, la musique est un moyen excellent de différencier l'enseignement verticalement et horizontalement. Il faut également se souvenir que l'usage de la musique aide l'enseignant à ne pas limiter les productions que les apprenants reçoivent à seulement celles produites par l'enseignant lui-même (Aslim-Yetis : 3). De ce fait, si la musique de la langue cible est considérée authentique, son usage en classe de langue serait fermement justifié parce qu'il ajouterait à l'authenticité de l'enseignement.

En complément de l'aspect motivant de la musique, il faut également mentionner l'aspect linguistique dans l'authenticité. Dans les manuels des langues étrangères, la langue qui est présentée est, pour la plupart, la version standardisée de la langue qui aspire à la langue soutenue et sans erreurs. Néanmoins, cette langue n'est pas souvent celle que les locuteurs natifs utilisent dans leur vie quotidienne et ainsi l'usage de telle langue semblerait probablement trop formel au locuteur et au destinataire. Nyman (2015 : 44) reconnaît ce dilemme. Elle constate que comme la langue n'est pas homogène, le matériel pour l'enseignement de la langue ne devrait pas l'être non plus. Elle ajoute que le matériel authentique offre des exemples sur la variation normale d'une langue et de différents registres de langue. Autrement dit, le matériel authentique constitue un matériel privilégié pour l'enseignement du FLE parce qu'il présente plusieurs éléments authentiques aux apprenants, par exemple différents pays francophones et leur quotidien, mais au-delà cet aspect, le matériel authentique présente la « vraie langue française » : celle au lexique varié et celle utilisée par les natifs (Aslim-Yetis 2010 : 5). Dans ce cadre, nous croyons que la musique peut offrir tout cela aux apprenants parce que les chansons françaises d'aujourd'hui contiennent de la langue courante avec l'argot, des expressions familières et même des mots empruntés à diverses langues. Mais comment la musique peut-elle être utilisée pour employer tous ses avantages ?

Selon Boza Araya (2012 : 197), la chanson est parmi les documents authentiques les plus utilisés chez les enseignants du FLE. Quand on parle de l'usage de la musique comme

matériel d'enseignement authentique, les aspects que l'on rencontre sont souvent celui de la littérature et celui de la communication. Traditionnellement, l'étude de la littérature a été considérée comme quelque chose qui permet à l'apprenant d'une langue étrangère d'accéder aux réalités de cette culture (Boza Araya 2013 : 94). Pourtant, on peut suggérer que la chanson se rapproche de la littérature parce qu'elle peut être examinée comme un poème et son contenu est riche (ibid.) De ce fait, comme la musique peut être considérée comme un pont entre la langue et la culture (Boza Araya 2013 : 94), l'usage de la musique peut présenter une manière différente d'inclure divers types de littérature en classe de langue (Keskinen 2014 : 52). Quant à l'aspect communicatif, on peut constater que les documents authentiques aident l'enseignant à atteindre un objectif important de l'enseignement du FLE, c'est-à-dire l'apprentissage d'une communication réelle (Aslim-Yetis 2010 : 1). Du point de vue pédagogique, la musique peut être utilisée pour susciter une conversation chez les apprenants et elle peut créer des situations authentiques où l'apprenant peut discuter de ses avis et interprétations (Arleo 2000 : 11).

### 2.3 Point de vue ludique

Bien que la musique soit souvent utilisée en classe de langue, elle n'est pas créée à l'origine pour être incluse dans l'enseignement. Si l'on pense à l'emploi de la musique, on trouve que sa fonction élémentaire est surtout ludique (Gardies & Yasri-Labrique (2011 : 72). Pourtant, cela ne signifie en aucune façon que les enseignants n'exploiteraient pas cette fonction originale dans leur enseignement. En fait, il est naturel que les enseignants du FLE utilisent la musique dans leur enseignement pour le rôle auquel elle est destinée : le divertissement. A l'intérieur de ce cadre, nous avons divisé l'usage ludique de la musique en quelques catégories, plus précisément la musique comme divertissement, la musique comme un part essentiel dans la vie des apprenants, la musique comme un pont entre activités ou comme une pause et la musique comme un modificateur de l'atmosphère.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, (v. 2.1.1), la musique suscite des émotions positives chez les auditeurs et par conséquent, elle influence favorablement le procès de l'apprentissage d'une langue étrangère. De même, peut-être le plus grand bénéfice de l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE est sa qualité ludique (Millington

2011 : 134) : il est constaté que la musique « suscite un vrai engouement » et elle augmente la motivation (Boza Araya 2012 : 197).

Pour la plupart des apprenants d'une langue étrangère, la musique joue un grand rôle dans leur vie (Keskinen 2014 : 59). Dans l'enfance, on apprend des choses par les jeux et les activités musicales, mais plus les apprenants prennent de l'âge, plus ce type d'enseignement cesse d'exister (Tiusanen 2013 : 15). Cela est un dommage et inutile car le plus clair avantage de l'usage de la musique dans l'enseignement des langues est sa nature universelle et le fait qu'elle convient à toutes les cultures et tous les âges. Ainsi, elle est une manière excellente de motiver les apprenants d'une langue étrangère (Mobbs & Cuyul 2018 : 23). Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes et Wermke (2011 : 104) sont du même avis et ajoutent que les enfants aiment la musique et chanter et que les apprenants plus âgés trouvent qu'écouter des chansons de langue cible les aide à apprendre la langue. Par conséquent, nous trouvons que la musique est une passerelle entre l'apprentissage de la langue étrangère et le divertissement et ainsi un moyen essentiel dans l'enseignement du FLE.

En plus d'offrir un divertissement en classe de langue, la musique a la possibilité de fonctionner comme une pause entre deux activités ou comme une orientation (Pasanen 1992 : 96–97). Abbott (2002 : 10) est en accord avec cette fonction de la musique en constatant que comme la musique est souvent liée aux jeux, à la joie et à la relaxation, elle offre une pause des routines quotidiennes en classe. Keskinen (2014 : 70) a remarqué la même chose dans sa recherche et elle nous offre un point de vue finlandais avec ses résultats qui montrent que les enseignants de langues finlandais pensent que la musique peut introduire une pause ou plus généralement un aspect ludique à l'enseignement. De plus, elle constate qu'une chanson en langue cible peut être utilisée comme une orientation au sujet de la leçon, c'est-à-dire comme un « glissement naturel » entre deux sujets (Keskinen 2014 : 55). Ce qui est intéressant dans les résultats de la recherche de Keskinen est que les enseignants ont noté que dans ces types d'activités, il n'y a pas d'exercice, mais les élèves écoutent seulement et lisent les paroles (ibid.). Cela soutient notre hypothèse élémentaire (v. Introduction) que les enseignants qui répondront à notre questionnaire reportent qu'ils utilisent principalement la musique comme une pause et qu'ils n'ajoutent pas forcément d'exercice à cette activité.

Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, la musique suscite des émotions chez les auditeurs et en conséquence, elle possède une nature affective. Similairement, les enseignants trouvent les facteurs affectifs importants dans leur enseignement. Ils trouvent

aussi que la musique améliore souvent l'atmosphère en classe (Keskinen 2014 : 59). Arleo (2000 : 11) reconnaît cette fonction affective en remarquant que, tout simplement, la musique est quelque chose d'agréable pour les apprenants et qu'ainsi, elle crée une atmosphère agréable en classe de langue. De plus, Arleo (ibid.) mentionne que la musique influence les émotions à tel point qu'elle peut faciliter la participation en classe. Shen (2009 : 89) souligne ce rôle affectif plus loin : il constate que la musique calme les émotions, rafraîchit l'esprit et promeut la créativité. Millington (2011 : 136) trouve que l'usage de la musique réduit l'anxiété et que, par conséquent, il augmente la motivation chez les apprenants d'apprendre la langue cible : les apprenants trouvent les chansons ludiques. Ainsi, ils trouvent l'apprentissage d'une langue étrangère à l'aide de la musique plus agréable. Ces témoignages illustrent très efficacement le grand avantage de la musique, qui peut être facilement négligé par les enseignants.

#### 2.4 Point de vue culturel

Il est bien évident, surtout pour les enseignants d'une langue étrangère, que la langue et la culture sont indissociables (Boza Araya 2012 : 201). Similairement, l'art (y compris la musique) est un grand part de la culture (Arleo 2000 : 11). Comme nous l'avons illustré ci-dessus (v. 2.2), la musique offre une façon authentique d'apprendre la culture et la diversité de la langue cible. Cet avantage de la musique d'être un « kaléidoscope de la culture » (Shen 2009 : 88) ne passe pas inaperçu par les enseignants des langues étrangères : au contraire, plusieurs enseignants utilisent la musique pour éduquer les apprenants sur la culture cible (Keskinen 2014 : 71). Dans ce chapitre, nous discuterons de l'usage de la musique dans le cadre d'enseignement de la culture en classe du FLE.

Peut-être la raison la plus fréquente d'utiliser la musique dans l'enseignement de la culture de la langue cible est que la musique fonctionne comme une manière simple et agréable d'accéder à une culture étrangère en classe de langue (Boza Araya 2012 : 197). Les chansons éduquent l'auditeur sur la culture cible parce qu'elles contiennent des éléments linguistiques et culturels. Lorsque l'apprenant n'étudie pas à l'intérieur de la culture cible (c'est-à-dire par exemple en vivant dans un pays francophone), les chansons offrent une façon importante d'apprendre sur la culture et ainsi augmenter la motivation des apprenants (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes & Wermke 2011 : 105). Quoique la musique de la langue cible soit principalement la clé pour comprendre la culture cible,

elle peut également fonctionner comme un moyen pour réfléchir à la propre culture de l'apprenant et comparer les deux. Paradis et Vercollier (2010 : 3–4) constatent qu'avec la musique de la langue cible, l'apprenant peut plonger dans la culture cible et ainsi créer un pont entre sa propre langue et la langue cible.

Dans le contexte de l'enseignement des aspects culturels, la musique peut avoir pour fonction de donner un aperçu de la société de la culture cible : la chanson peut raconter une page d'histoire des individus ou de la société dans laquelle elle est créée, la société française dans ce cas. En écoutant de la musique qui raconte la société, l'auditeur apprend sur cette culture et ainsi il comprend mieux (Boza Araya 2012 : 201). En d'autres termes, les chansons servent à l'apprentissage d'une compétence ethnosocioculturelle, ce que Paradis & Vercollier (2010 : 3–4) résument de la manière suivante : « [...] plus l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère 'acquiert des repères' dans le domaine de la civilisation quotidienne du pays dont il apprend la langue, plus il est capable de s'identifier à cette autre culture et de la faire sienne. »

En plus d'offrir une opportunité d'apprendre plus de la culture cible, la musique peut augmenter la tolérance et l'ouverture vers d'autres cultures en classe car la tendance actuelle dans l'enseignement des langues étrangères semble favoriser cela. Dans ce cadre, Boza Araya (2013 : 95) suggère que la chanson offre un outil bénéfique pour sensibiliser les apprenants au respect de l'autre. Outre l'avantage évident que l'ouverture culturelle aide tout le monde dans la vie actuelle, cet état d'esprit accueillant sert aussi les apprenants à l'apprentissage de la langue. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes et Wermke (2011 : 105) soulignent cet aspect en disant que les attitudes envers le pays cible et sa culture influencent l'acquisition de la langue cible.

### 3. Usage de la musique dans l'enseignement du FLE

Dans ce chapitre, nous discuterons de l'usage de la musique en classe du FLE. D'abord, nous examinerons six catégories de types d'exercices principaux qui peuvent être liées à la musique : la compréhension orale/l'écoute, la production orale/la prononciation, la compréhension et la production écrite, le vocabulaire, la grammaire et la culture. Ensuite, nous observerons comment choisir la musique pour l'usage en classe en examinant des genres musicaux et des critères pour le choix de la musique pour l'enseignement.

#### 3.1 Types d'exercices musicaux

Comme nous l'avons illustré dans le chapitre précédent, il existe plusieurs raisons pour inclure la musique dans l'enseignement du FLE. De même, lorsque l'enseignant a décidé d'utiliser de la musique, il existe de nombreuses façons de l'employer. Dans ce chapitre, nous présenterons différents types d'exercices qui peuvent être liés à la musique en classe du FLE. Les catégories d'exercices que nous inclurons sont la compréhension orale/l'écoute, la production orale/la prononciation, la compréhension et la production écrite, le vocabulaire, la grammaire et la culture.

##### 3.1.1 Compréhension orale/écoute

Il n'est pas difficile d'imaginer que pour la plupart des apprenants, l'écoute d'une chanson plusieurs fois est bien moins monotone et pénible que l'écoute d'un dialogue. Quelques chansons contiennent des expressions quotidiennes qui peuvent être utilisées comme activités de compréhension orale et elles peuvent même améliorer l'aptitude de l'écoute des apprenants parce qu'elles leur introduisent différentes formes d'intonation et de rythme (Millington 2011 : 135). Par conséquent, la compréhension orale est le type d'exercice principal que les enseignants semblent lier à la musique.

Les exercices de la compréhension orale les plus traditionnels en Finlande sont le choix multiple, le vrai/faux et les questions ouvertes. Ceci s'explique par le fait que ces exercices sont fortement présents dans les examens du baccalauréat finlandais et ainsi pratiqués à partir de l'école primaire. Déjà dans les années 1990, ces types d'exercices

sont recommandés avec la musique (Pasanen 1992 : 99). Aslim-Yetis (2010 : 5) souligne la diversité des questions ouvertes en remarquant que la chanson fonctionne bien dans ce type d'exercice. Selon elle, il faut d'abord se familiariser avec le document avant de l'écouter, par exemple en discutant des mots-clés. Ensuite, il convient d'écouter la chanson et de répondre aux questions comme qui est l'auteur et ce qu'il raconte (ibid.).

Dans un exercice d'écoute traditionnel, l'apprenant doit écouter des productions par des locuteurs natifs dans lesquelles la discussion est si courante (mais pas nécessairement rapide) que l'apprenant peut avoir du mal à comprendre tout ce qui est dit. Pourtant, il existe aussi des exercices plus modernes qui sont liés aux chansons et qui demandent que l'auditeur comprenne tout : même si ces types d'exercices ne sont pas si populaires, Abbott (2002 : 13) propose que les paroles d'une chanson lues par l'enseignant puissent produire une dictée intéressante et différente. Shen (2009 : 91) remarque que l'écoute des chansons en langue cible prépare les apprenants pour la compréhension orale. Il constate qu'un exercice à trous fonctionne bien dans ce cadre parce qu'il ne s'agit que de soulever quelques mots dans la chanson. Lorenzutti (2014 : 15) est du même avis avec Shen sur l'avantage des exercices à trous, mais il va plus loin avec cette idée en proposant un double exercice à trous. Il justifie son idée en disant qu'un exercice à trous traditionnel ne fait pas les apprenants penser à la langue avant l'écoute et ainsi, ils écrivent souvent de fausses formes des mots parce qu'ils ont plus de confiance dans leurs oreilles que dans leur compétence lexicale et grammaticale (ibid.). Dans ce double exercice à trous, l'exercice commence par une discussion par les apprenants sur les mots et les expressions qu'ils connaissent à l'intérieur du thème de la chanson. Ensuite, les apprenants regardent l'exercice et écrivent les mots qu'ils supposent bien remplir les trous. Par conséquent, leur cerveau est préparé à corriger pendant l'écoute. Finalement, les apprenants écoutent la chanson et ils écrivent ce qu'ils entendent actuellement et ensuite ils comparent les deux réponses qu'ils ont données (Lorenzutti 2014 : 16).

Un exercice d'écoute avec la musique ne doit pas être complexe non plus – une chanson peut fonctionner comme une orientation à une discussion en classe. Lorenzutti (2014 : 14) propose un modèle pour ce type d'exercice en trois phases. D'abord, les apprenants travaillent sur exercices qui sont liés au thème principal de la chanson. Ces exercices peuvent par exemple inclure des questions sur le sujet ou présenter le vocabulaire essentiel. Ensuite, les apprenants écoutent la chanson et font l'exercice principal. Finalement, les apprenants analysent le nouveau vocabulaire, discutent des paroles et leur signification et peuvent faire différents exercices de production orale ou écrite (Lorenzutti



2014 : 15). Bien que ce modèle convienne à plusieurs apprenants et diverses situations, nous pensons qu'il fonctionne le mieux avec les apprenants à partir du collège ou du lycée.

La musique et la compréhension orale peuvent être unies dans un exercice de combinaison. Lorenzutti (2014 : 17) propose un exercice où l'enseignant choisit 8 à 15 mots qu'il veut renforcer et il écrit les définitions de ces mots sur le tableau. Ensuite, les apprenants sont divisés en équipes et ils doivent deviner le sens des mots. L'exercice se termine avec l'écoute de la chanson et la correction des mots (ibid.). Cela aide les apprenants à comprendre comment unir le mot avec la définition. Outre la combinaison du mot et son sens, la chanson peut être mise en ordre correct (Lorenzutti 2014 : 17, Pasanen 1992 : 99). L'exercice d'écoute peut aussi inclure la modification de la chanson. Pasanen (1992 : 99) propose une reproduction totale de la chanson tandis que Lorenzutti (2014 : 18) suggère la modification du texte : l'enseignant présente les paroles d'une chanson aux apprenants mais quelques mots-clés sont changés en mots qui leur ressemblent. L'enseignant propose aux apprenants deviner quelle histoire la chanson raconte. Finalement, les apprenants écoutent la chanson et soulignent les mots qui sont faux (ibid.).

### 3.1.2 Production orale/prononciation

La production orale est essentielle pour atteindre une compétence suffisante dans une langue étrangère. Pourtant, il existe plusieurs façons de la pratiquer, dont une est l'usage de la musique. Souvent ces types d'exercices incluent la discussion en classe sur les thèmes ou les opinions présentés dans la chanson ou quelque chose qui est plus centré sur un ou deux apprenants, par exemple une présentation sur un thème musical (Keskinen 2014 : 70). Un exercice similaire est d'organiser par exemple une leçon où les apprenants présentent des chansons qu'ils aiment et les autres les évaluent, ou de demander aux apprenants à faire une liste de chansons autour le thème que l'enseignant donne (Lems 2018 : 16). Pourtant, Keskinen (2014 : 70) remarque qu'il faut être attentif avec ces sortes d'exercices parce que quelques enseignants ont noté que ces activités peuvent perturber la paix de travail dans la classe si elles ne sont pas bien organisées.

Bien que la production orale soit peut-être la plus essentielle dans l'apprentissage d'une langue, la prononciation a une importance claire dans la compétence du français parce

qu'il montre que l'apprenant a une compréhension sur les finesses de la langue française. Shen (2009 : 92) admet l'avantage de la musique comme moyen d'enseigner la prononciation quand il constate qu'en écoutant des chansons, peu à peu les apprenants apprennent comment corriger leurs erreurs et par conséquent, ils peuvent atteindre un niveau plus élevé dans leur prononciation. Il remarque aussi qu'il est assez facile de trouver des chansons qui représentent différents accents et de montrer ainsi la diversité de prononciation de la langue cible. Millington (2011 : 135) est de même avis avec Shen : il constate que les chansons offrent une manière agréable pour l'apprenant à pratiquer de nouveaux sons. Bien que l'avis accueillant sur l'avantage de la musique dans l'apprentissage de la prononciation soit adopté par bon nombre de chercheurs et d'enseignants, il n'existe pas beaucoup d'idées sur comment utiliser la musique dans ce contexte. Néanmoins, chanter est un moyen efficace et simple : Lems (2018 : 17) favorise le karaoké grâce au vaste réseau des vidéos karaoké sur YouTube etc. tandis qu'Abbott (2002 : 13) propose des chants où on parle les paroles sans une mélodie précise.

### 3.1.3 Compréhension et production écrite

Quoique la musique et les chansons évoquent le plus souvent une idée des activités orales chez l'enseignant, nous trouvons qu'il ne faut pas sous-estimer les manières diverses avec lesquelles la musique peut être employée dans les activités de compréhension et production écrite. Pasanen (1992 : 104) remarque que les chansons peuvent être utilisées comme n'importe quel autre genre de texte. Elle propose une manière d'approcher la compréhension écrite musicale qui se commence par vérifier la compréhension avec l'aide des questions de choix multiple, les questions vrai/faux ou des exercices de combinaison. Cette phase est suivie par la discussion sur le message de la chanson et l'activité est terminée en chantant la chanson ensemble (Pasanen 1992 : 103). Nous trouvons les remarques de Pasanen judicieuses parce que de nombreuses théories sur l'usage de la musique dans l'enseignement des langues étrangères négligent le fait que les paroles d'une chanson peuvent être utilisées comme tous les autres genres de texte plus traditionnels et que l'usage de la musique ne doit pas forcément inclure l'écoute de la musique.

Pasanen (1992 : 106) propose aussi des exercices de production écrite qui sont fermement liés à la musique. Elle constate que la musique fonctionne bien comme une base pour

diverses activités écrites et elle mentionne les activités suivantes : écrire les paroles pour un vers vide, interpréter une chanson de langue source en langue cible, dramatiser une chanson et écrire librement inspiré par une chanson (ibid.) Shen (2009 : 93) pense de la façon similaire quand il suggère que les apprenants peuvent écrire leurs propres paroles pour la mélodie d'une chanson connue.

### 3.1.4 Vocabulaire

On peut argumenter que le vocabulaire est l'un des clés pour l'acquisition d'une langue étrangère. Il existe de nombreuses manières d'approcher l'enseignement du vocabulaire, y compris l'usage de la musique. En fait, des études ont montré que du point de vue cognitif, l'usage de la musique dans l'apprentissage du vocabulaire est souhaitable parce que les chansons et leurs paroles restent facilement dans la mémoire et ainsi elles soutiennent l'acquisition des mots (Arleo 2000 : 11). Il est aussi constaté qu'en entendant une chanson attirante, les auditeurs veulent comprendre de quoi il s'agit et qu'ainsi, l'acquisition de nouveaux mots (même plus difficiles) est plus agréable quand elle est mise dans un contexte mélodique (Shen 2009 : 92). Mais comment la musique et les activités de vocabulaire peuvent-elles être combinées ?

Keskinen (2014 : 67) propose des exercices comme remplir les trous, des questions sur le vocabulaire ou une tâche plus spécifique sur le contenu d'une chanson. Elle suggère aussi que les apprenants peuvent pratiquer la traduction avec l'aide des paroles d'une chanson. Pasanen (1992 : 101) constate que l'enseignant peut faire un mot croisé sur les mots présentés dans la chanson et que l'enseignant peut inclure des mouvements avec la chanson où les apprenants peuvent imiter le contenu de la chanson avec gestes et expressions faciales. Cela fonctionne surtout avec les jeunes apprenants qui n'ont pas encore de vaste vocabulaire. Pasanen (ibid.) suggère aussi que les apprenants peuvent choisir chaque semaine une chanson et qu'ils peuvent voter le plus beau mot dans les paroles, mais nous trouvons ce modèle assez marginal et pas si efficace dans l'acquisition actuelle du vocabulaire.

L'utilisation des chansons peut faciliter la compréhension du vocabulaire. Pasanen (1992 : 101) offre une activité où l'enseignant prépare une copie de la chanson où quelques mots sont remplacés par leurs synonymes. Pendant la première écoute, les mots qui ne correspondent pas aux mots remplacés sont soulignés et pendant la seconde écoute,

les apprenants écrivent les mots corrects. De même, Pasanen (ibid.) propose une activité où les apprenants cherchent des mots qui riment avec les mots dans la chanson. Un autre type d'exercice de vocabulaire est de catégoriser les mots dans la chanson. Millington (2011 : 136) constate que les chansons incluent souvent un thème, ce qui offre une manière authentique de traiter des vocabulaires thématiques et que les chansons d'enfants notamment conviennent à cet usage parce qu'elles sont souvent répétitives, ce qui aide l'acquisition de vocabulaire. Réciproquement, Pasanen (1992 :101) suggère que les apprenants peuvent regarder des paroles d'une chanson et y trouver différentes expressions d'humeur et les catégoriser.

### 3.1.5 Grammaire

La langue et la musique ont un lien quant à leur rapport entre la théorie et la pratique : la théorie musicale n'a pas beaucoup de sens toute seule, mais si elle est combinée avec l'acte de jouer à un instrument musical, elle devient significative (Corral Fulla 2008 : 143). La même idée s'applique à la langue. La connaissance de la grammaire d'une langue étrangère n'est pas l'objectif de l'apprentissage de la langue mais plutôt un moyen pour continuer l'apprentissage. Dans ce cadre, nous pensons qu'il semble logique d'employer la musique dans l'enseignement de la grammaire du FLE.

La manière la plus fréquente dont la musique et l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère sont combinées est d'utiliser une chanson pour illustrer une règle grammaticale (Keskinen 2014 : 69). Comme nous l'avons remarqué au-dessus (v. 3.1.4), la musique a une tendance de rester facilement dans la mémoire et ainsi son usage est bénéfique dans l'enseignement d'une langue étrangère. De même, la musique fonctionne bien dans ce contexte d'illustration d'une chose grammaticale car l'enseignant a de meilleures chances de « plonger » l'information dans les têtes des apprenants. Pasanen (1992 : 102) reconnaît cet avantage de la musique en constatant que les chansons sont très efficaces lorsque l'enseignant veut vraiment faire les apprenants mémoriser une chose grammaticale importante. Pourtant, elle inverse le sujet en disant que les chansons fonctionnent aussi quand l'enseignant veut que les apprenants se souviennent d'une chose grammaticale : elle prétend qu'en révisant de la grammaire, au lieu d'expliquer à nouveau une règle grammaticale, l'enseignant peut inciter les apprenants à penser à la chanson avec laquelle l'enseignant a démontré cette règle (Pasanen 1992 : 103).

Toutefois, l'usage de la musique dans l'enseignement de la grammaire n'est pas sans problèmes. Le style des chansons est souvent répétitif et par exemple un élément grammatical peut être répété plusieurs fois pendant la chanson (Shen 2009 : 92). Bien que cette méthode facilite l'apprentissage de la grammaire parce que l'apprenant entend comment l'élément est employé dans la vie quotidienne, nous voulons rappeler à ce propos qu'il existe un risque d'apprendre la règle grammaticale mal. Si l'on considère la langue française courante, certains éléments ne sont pas présentés d'une manière normative : par exemple dans les phrases négatives, l'un des mots de négation est souvent supprimé. La musique moderne francophone inclut souvent cette langue courante par exemple pour faire rimer les vers ou faciliter le rythme d'énonciation. Dans ce cadre, nous suggérons que l'enseignant soit n'utilise pas ces types de chansons soit il informe les apprenants sur la nature non-normative de quelques éléments grammaticaux dans la chanson.

### 3.1.6 Culture

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus (v.2.4), la langue et la culture sont indissociables et ainsi la musique est un grand part de la langue française. De ce fait, il semble logique que l'enseignement de la culture soit essentiel dans la totalité de l'enseignement d'une langue étrangère.

Pasanen (1992 : 104) signale que l'usage de la musique est bénéfique pour animer les textes dans le manuel. Pour donner un exemple, lorsque le manuel mentionne un chanteur ou une œuvre musicale, l'enseignant pourrait en donner un extrait. Pasanen (ibid.) continue que la musique fonctionne bien pour illustrer la culture du point de vue géographique, historique ou traditionnel. De plus, la musique est efficace si l'enseignant veut présenter différents exemples des locuteurs natifs aux apprenants.

Comme la musique est tellement variée comme forme de la culture, les cours culturels liées à la musique peuvent aussi varier. Pasanen (1992 : 105–106) présente différents types de cours culturels autour un thème musical. D'abord, le cours peut inclure de l'information sur un compositeur si on veut élargir le sujet musical à l'extérieur de la musique moderne ou chantée. Contrairement, le cours peut aussi porter sur un artiste musical ou une seule œuvre musicale. Quatrièmement, l'enseignant peut présenter divers thèmes musicaux comme différents genres de musique. Un cours peut aussi être consacrée

aux événements musicaux de la culture cible, comme les festivals, ce qui attire les apprenants adolescents. Finalement, le cours peut être centrée sur l'apprenant : dans un tel cas, les apprenants ont la chance de présenter de la musique en langue cible qu'ils apprécient.

### 3.2. Comment choisir la musique pour l'enseignement

Outre les différents types d'exercices à lier avec la musique, nous jugeons important d'examiner le processus de sélectionner la musique pour l'enseignement d'une manière plus détaillée. Dans ce chapitre, nous discuterons d'abord de l'importance du genre musical (le pop et la chanson française traditionnelle plus particulièrement) dans l'enseignement. Ensuite, nous offrirons une idée des critères que les enseignants peuvent considérer en choisissant de la musique appropriée à leur enseignement.

#### 3.2.1 Genre

Lorsque l'enseignant a fait la décision d'utiliser de la musique dans son enseignement, il ne reste qu'une question : quel type de musique ? Comme la musique en général peut être utilisée profitablement avec pratiquement tous les apprenants, le choix du genre musical est à l'enseignant (Arleo 2000 : 12). Keskinen (2014 : 52) a remarqué que la musique qui est utilisée en classe est principalement de la musique que l'enseignant trouve attrayante. Elle ajoute que quelques enseignants admettent qu'ils choisissent des chansons qu'ils apprécient car ils ne connaissent pas les goûts musicaux des apprenants (Keskinen 2014 : 63). Cela dit, les deux genres les plus favorisés par les enseignants sont le pop et les chansons traditionnelles.

Tiusanen (2013 : 24) constate que l'usage de la musique pop est motivant surtout pour les étudiants adultes et les collégiens. Elle le justifie en disant que les adolescents écoutent du pop pendant leur temps libre et ainsi l'usage du pop crée un lien entre les études et le temps libre. Pasanen (1992 : 89–90) est en accord avec Tiusanen et elle soutient que les apprenants savent souvent plus sur la musique pop que les enseignants et par conséquent les apprenants pourraient informer les enseignants sur ce genre. Pourtant, nous ne sommes pas de même avis avec Pasanen. Bien que sa déclaration puisse être valide si l'on

considère le pop anglophone dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, la même idée ne s'applique pas nécessairement au pop francophone. La musique francophone n'est pas si présente dans la vie quotidienne des apprenants et ainsi nous pensons que les enseignants du FLE ont une plus grande responsabilité d'introduire de la musique de langue cible aux apprenants. Par suite de ce raisonnement, nous suggérons que l'usage du pop dans l'enseignement du FLE est plutôt centré sur ce que l'enseignant offre aux apprenants, et non le contraire.

Outre la musique contemporaine comme le pop, un genre musical qui est fermement lié à l'enseignement du FLE est la chanson française. Cette catégorie traditionnelle suit plus soigneusement le rythme d'énonciation de la langue française et elle est connue par sa tendance d'inclure de la langue plus soutenue que le pop. Pour ces raisons, la chanson française est un moyen utile dans l'enseignement du FLE, comme l'indique Boza Araya (2012 : 200) : « La spécificité française de la chanson qui a été pendant longtemps une chanson poétique aurait dû inciter les professeurs à l'inclure dans leurs programmes ». En fait, plusieurs enseignants semblent avoir une inclination pour l'usage de la chanson, et Keskinen (2014 : 52) remarque que selon son étude, quelques enseignants ne veulent pas toujours introduire de la musique contemporaine et à la mode mais plutôt de « grands classiques » pour que les apprenants les connaissent. Cette information nous intéresse particulièrement parce que l'une de nos hypothèses (v. Introduction) est que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire préfèrent utiliser la chanson traditionnelle.

Malgré son avantage dans l'enseignement du FLE, la chanson française ne semble pas être très appréciée par le public non francophone. Boza Araya (2012 : 200) note que les enseignants du FLE venant des pays éloignés de la francophonie ont du mal à rester au courant sur la musique francophone contemporaine. Cette description peut s'appliquer aux enseignants du FLE finlandais aussi. Bien que la Finlande se trouve en Europe comme la France, la culture française n'est pas si présente en Finlande, surtout en dehors des grandes agglomérations. De notre point de vue, cette ignorance des développements de la musique française contemporaine peut ainsi pousser les enseignants à utiliser de la musique qu'ils connaissent, c'est-à-dire de la chanson française traditionnelle. Néanmoins, cette disposition peut poser des problèmes car les artistes traditionnels comme Edith Piaf ou Jacques Brel n'attirent guère les apprenants jeunes (Boza Araya 2012 : 200). Dans cette situation, l'enseignant peut se trouver face à un choix : soit

utiliser la musique qu'il connaît et apprécie même si les apprenants ne l'aiment pas, soit être renseigné sur les tendances de la musique francophone courante.

### 3.2.2 Critères pour choisir la musique

Le genre musical n'est pas le seul aspect qu'un enseignant du FLE considère en choisissant la musique convenable pour son enseignement. Afin de sélectionner soigneusement la musique qui sera utilisée en classe, l'enseignant devrait considérer plusieurs aspects pour atteindre le bénéfice maximum de l'usage de la musique. Examinons ensuite ces aspects plus en détail.

Premièrement, il faut réfléchir au niveau de difficulté de la chanson. Mobbs et Cuyul (2018 : 23) soulignent des facteurs lexicaux en disant qu'en choisissant la musique, l'enseignant devrait considérer l'usage des locutions figées, les expressions inappropriées et si le vocabulaire de la chanson convient au thème de cette leçon. Paradis et Vercollier (2010 : 4) sont du même avis quant au vocabulaire particulier et Abbott (2012 : 11) ajoute que l'ordre des mots et l'usage de métaphores devraient être considérés et que si les paroles sont importantes mais difficiles à comprendre, l'enseignant peut ajouter de l'aide supplémentaire dans l'activité.

La clarté de la musique est aussi importante, et Aslim-Yetis (2010 : 3) déclare que la chanson comme un document authentique devrait avoir une source claire pour faciliter la compréhension, et Abbott (2002 : 11) ajoute que la clarté de la vocalisation, l'accent du chanteur et le tempo sont pertinents quand on choisit la musique pour les apprenants. Selon Aslim-Yetis (2010 : 3), cela vaut la peine d'introduire de la diversité à l'intérieur de la musique choisie : le document devrait montrer la diversité et la richesse des divers locuteurs francophones ainsi qu'être varié quant au registre de langue.

Étant donné que l'usage de la musique est une activité qui concerne l'apprenant, il est logique d'en tenir compte en choisissant la musique. Arleo (2000 : 12) constate que la musique utilisée dépend de l'âge de l'apprenant, et Mobbs et Cuyul (2018 : 23) incitent les enseignants à réfléchir à l'âge moyen de leurs apprenants : les chansons répétitives conviennent mieux à jeunes apprenants tandis que les chansons qui évoquent des opinions sont un meilleur choix pour les apprenants plus âgés. Un autre aspect à peser est le niveau d'apprentissage de la langue de l'apprenant qui dicte souvent la musique qui est utilisée (Abbott 2002 : 11). Boza Araya (2012 : 204) propose un modèle où la musique est



appliquée selon le niveau de langue : pour les débutants, on peut commencer par parler de Paris ou des monuments les plus importants avec l'aide des chansons faciles à comprendre tandis que pour le niveau intermédiaire, Boza Araya suggère d'utiliser des chansons pour introduire divers thèmes dans la société, par exemple celui du racisme. Cette mise en valeur du niveau de langue de l'apprenant est adoptée par Aslim-Yetis (2010 : 3) et Paradis et Vercollier (2010 : 4) ce qui suggère qu'il s'agit de l'un des critères les plus importants en choisissant la musique convenable.

En considérant des facteurs liés à l'apprenant, les facteurs culturels sont aussi importants. Arleo (2000 : 12) constate que l'arrière-plan de l'apprenant influence la musique qui est écoutée en classe, tandis que Mobbs et Cuyul (2018 : 23) pressent les enseignants à considérer la sensibilité culturelle des apprenants : la chanson convient-elle aux normes culturelles des apprenants ? Offre-t-elle une opportunité de se familiariser avec la diversité culturelle ? De plus, Paradis et Vercollier (2010 : 4) font remarquer prudemment qu'il faut tenir compte de la connaissance des apprenants sur la culture cible. Outre l'aspect culturel, l'enseignant peut prendre les préférences musicales des apprenants en considération (Arleo 2000 : 12). Paradis et Vercollier (2010 : 4) proposent que l'enseignant puisse demander aux apprenants quel type de musique ils voudraient entendre en classe, et Aslim-Yetis (2010 : 3) continue avec un argument similaire en constatant que le document devrait être adapté aux centres d'intérêt des apprenants. Finalement, Arleo (2000 : 12) résume le sujet en rappelant qu'il n'est pas prudent d'utiliser de la musique que l'enseignant n'apprécie pas mais qu'il ne fait aucun sens d'utiliser la musique qui n'attire pas les apprenants non plus.

Bien qu'il faille prendre l'apprenant en considération dans ce cas, le choix didactique d'utiliser de la musique appartient à l'enseignant. Paradis et Vercollier (2010 : 4) notent que l'usage de la musique doit soutenir et convenir aux objectifs de l'enseignant. Il faut aussi considérer le rapport entre la musique et la chose que l'enseignant veut enseigner. Arleo (2000 : 12) veut que la musique convienne au contexte éducationnel général tandis que Keskinen (2014 : 63) et Mobbs et Cuyul (2018 : 23) soulignent que la musique utilisée doit correspondre au sujet traité pendant le cours. Aslim-Yetis (2010 : 3) constate à son tour que la musique, comme un quelconque document que l'on utilise dans l'enseignement, doit correspondre aux compétences que l'on veut développer.

Finalement, ce qui convient bien à notre hypothèse (v. introduction), Keskinen (2014 : 65) révèle que souvent les enseignants ne considèrent pas tous ces aspects mentionnés au-dessus, mais utilisent le matériel musical offert par le manuel. Quoique juste le fait

d'utiliser la musique dans l'enseignement soit applaudi, nous trouvons que le matériel dans le manuel ne correspond pas à tous nos critères, sans mentionner que le matériel des manuels a souvent une tendance d'être démodé et ainsi pas forcément attrayant pour les apprenants d'une langue étrangère.

#### 4. Corpus et méthodologie

Nous avons maintenant examiné l'arrière-plan théorique sur l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE. Ensuite, parlerons de notre corpus et notre méthodologie. Pourtant, avant de le faire, il faut toutefois clarifier une fois nos questions de recherche et nos hypothèses. Ci-dessous, nous présenterons nos questions de recherche et leur hypothèses complémentaires :

##### **Questions de recherche**

1. Pourquoi les enseignants du FLE finlandais utilisent-ils la musique dans leur enseignement ?
2. Comment la musique est-elle utilisée dans l'enseignement du FLE ?
3. Quel type de musique les enseignants utilisent-ils et quels critères ont-ils pour choisir la musique qu'ils utilisent ?

##### **Hypothèses**

1. Pour la plupart, les enseignants utilisent la musique parce qu'eux-mêmes ou leurs élèves l'aiment.
2. Les enseignants utilisent la musique comme une pause ou comme une activité ludique.
3. Les enseignants utilisent la musique pop ou la musique francophone traditionnelle qu'ils aiment ou qui est disponible dans les manuels de FLE.

#### 4.1 Corpus

Notre corpus que nous analyserons dans ce mémoire est un questionnaire destiné aux enseignants du FLE en Finlande. Le questionnaire constitue l'un des méthodes de collecte de données les plus utilisés : pour la plupart, tout le monde a eu des expériences avec les questionnaires. Cela dit, le questionnaire n'est une méthode facile en aucune façon, mais il comprend plusieurs étapes dont le chercheur doit se souvenir (Alanen 2011 : 146). Le questionnaire est une méthode multidimensionnelle et multiusage parce qu'il permet une multitude de sujets d'être examinée (Andres 2012 : 17). Il peut être employé pour la description des manières, des attitudes et des avis (ibid.) Pour cette raison, nous avons choisi le questionnaire pour notre méthode dans ce mémoire : en plus de l'arrière-plan théorique sur l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE, nous le trouvons essentiel d'examiner comment la théorie se diffère de ce qui vraiment se passe dans le monde scolaire. Avant d'examiner les détails de notre questionnaire, il faut d'abord explorer le questionnaire comme une méthode de collecte de données d'une manière plus générale.

#### 4.1.1 Le questionnaire généralement et ses avantages et inconvénients

Le questionnaire est une jauge où chaque question mesure un avis, un attribut ou une expérience du répondant (Alanen 2011 : 148). Les réponses du répondant sont ainsi des observations du chercheur (ibid.). Il faut noter que les réponses dans un questionnaire sont toujours des interprétations du chercheur et du répondant sur les questions (Alanen 2011 : 147). Par conséquent, la notion du « chercheur objectif » est un mythe (Andres 2012 :17). Comme n'importe quel chercheur, nous, comme un chercheur de questionnaire, avons défini la question de recherche et fait des décisions sur le projet autour du questionnaire. Ainsi, nos décisions reposent sur notre subjectivité, nos hypothèses et nos valeurs (ibid.). Mais quels sont les avantages et les inconvénients du questionnaire comme une méthode de collecte de données ?

Commençons par les avantages. Premièrement, les questions ouvertes permettent au répondant de formuler sa réponse comme il veut (Alanen 2011 : 151). L'utilisation de la propre voix des répondants donnent aussi de bonnes citations à utiliser dans le mémoire du chercheur (Bourke, Kirby & Doran 2016 : 19). La nature ouverte des questions incite les répondants à utiliser leur propre voix et ils peuvent parler des choses auxquelles le chercheur n'a pas même pensé. Les réponses peuvent être examinées d'une manière qualitative en catégorisant et en assortissant les données, après quoi elles peuvent être examinées d'une manière quantitative (Alanen 2011 : 151). Deuxièmement, les questions ouvertes peuvent mieux décrire les avis réalistes du répondant (Bourke, Kirby & Doran 2016 : 19).

Troisièmement, l'avantage des questions fermées est qu'elles permettent au répondant de répondre aux questions plus efficacement grâce aux choix multiples que le chercheur a offerts après considération attentive (Bourke, Kirby & Doran 2016 : 20). Par suite, aussi l'étude des réponses aux questions fermées est plus efficace et plus fiable (ibid.). Quatrièmement, les questions fermées sont plus rapides à répondre, ce qui peut correspondre à un taux de réponses plus élevé (ibid.).

Parlons ensuite des inconvénients du questionnaire. Premièrement, les questions de suivi sont plus difficiles à acquérir dans un questionnaire que dans une conversation quotidienne ou une interview (Alanen 2011 : 148). En conséquence, le chercheur a la responsabilité de construire son questionnaire de telle façon qu'il peut se fier à ses observations. Deuxièmement, les questions ouvertes sont plus difficiles à traiter statistiquement d'une manière fiable (Alanen 2011 : 151). Troisièmement, les questions

ouvertes peuvent produire trop de réponses alternatives, ce qui peut entraver le processus du codage (Bourke, Kirby & Doran 2016 : 20). Troisièmement, les questions ouvertes peuvent être pénibles à répondre : de nombreuses personnes ne savent pas comment s'exprimer clairement, ce qui signifie que les réponses peuvent parfois être obscures (ibid.).

#### 4.1.2 Le processus de créer un questionnaire

Avant de créer un questionnaire, il faut tout d'abord réfléchir à l'objectif du questionnaire. Le questionnaire est-il une méthode pour une recherche explorative, descriptive ou expérimentale (Alanen 2011 : 147) ? Le type de recherche dicte souvent la nature du questionnaire. Si l'on veut explorer un phénomène assez novateur et peu connu, le chercheur peut profiter d'un questionnaire qui contient beaucoup de questions ouvertes. Réciproquement, si l'on veut examiner des choses plus connues et plus précises, le chercheur peut utiliser plus de questions de choix multiples (Alanen 2011 : 148).

Qu'est-ce qu'il faut prendre en compte en créant un questionnaire ? Bourke, Kirby et Doran (2016 : 11–12) offrent une liste de contrôle sur les choses auxquelles le chercheur devrait réfléchir :

1. Les questions doivent être courtes et claires. Si une question est trop longue, il faut la diviser en deux.
2. Il faut utiliser un langage simple et éviter l'usage du jargon ou du vocabulaire spécialisé.
3. Il faut éviter les questions dirigées.
4. Il faut éviter les questions négatives.
5. Il faut éviter les questions où le chercheur demande si le répondant est d'accord avec lui.

Il faut également décider comment on veut partager son questionnaire aux répondants. L'usage des questionnaires en ligne est fortement augmenté au cours des dernières années. Pourtant, il y a des inconvénients des questionnaires en ligne, l'un des principaux étant les problèmes de couverture (Andres 2012 : 50). Le chercheur doit acquérir les adresses d'e-mail des répondants pour les inviter à répondre à son questionnaire (ibid.).

Le chercheur envoie une sorte de « lettre de candidature » aux répondants. La lettre devrait décrire la recherche d'une manière générale ainsi qu'offrir le lien pour le questionnaire sur Internet (Andres 2012 : 51). Si le chercheur veut sécuriser la fiabilité des réponses, Andres (2012 : 51) suggère de donner un code PIN et un mot de passe à chaque répondant pour vérifier qu'ils peuvent compléter le questionnaire seulement une fois. Andres (ibid.) ajoute aussi que les questionnaires qui ne sont pas protégés par un code PIN ou un mot de passe peuvent être soumis à la corruption par des individus qui veulent déformer et invalider les résultats. Nous avons décidé de ne pas utiliser ces types de protection dans notre questionnaire. À notre avis, le questionnaire était assez sécurisé parce que nous avons envoyé le lien aux enseignants de français vérifiés après quoi nous avons propagé le questionnaire sur Facebook dans un groupe fermé pour les enseignants de français. Pourtant, nous sommes les premiers à admettre que nous ne pouvons pas être complètement sûres des personnes qui ont répondu à notre questionnaire. Nous discuterons du choix des répondants plus en détail dans le chapitre 4.2 (Méthodologie).

## 4.2 Méthodologie

Comme nous l'avons indiqué au-dessus, nous avons créé ce questionnaire pour examiner l'usage de la musique par les enseignants de français finlandais. Les questions que nous avons choisies pour le questionnaire reposent pour la plupart sur la recherche précédente sur le sujet et la littérature que nous avons examinée pour ce mémoire. Pourtant, quelques questions sont ajoutées au questionnaire seulement parce qu'elles ont incité notre intérêt comme chercheur. En conséquence, le questionnaire lui-même était plus vaste que ce mémoire.

Le processus de trouver des répondants pour notre questionnaire est évolué de la manière suivante :

1. Nous avons cherché en ligne pour une liste sur toutes les villes en Finlande.
2. Un par un, nous avons cherché toutes les écoles (école primaire, collège et lycée) dans cette ville.
3. Un par un, nous avons examiné les sites Internet de chaque école. Si une école a offert une liste publique sur les enseignants et il y avait un enseignant de français, nous avons noté son adresse d'e-mail sur notre propre liste.

4. Au printemps 2019, nous avons envoyé une invitation par e-mail à participer à notre questionnaire à tous les enseignants sur notre liste.
5. Finalement, aussi au printemps 2019, nous avons propagé le lien pour le questionnaire sur Facebook dans un groupe fermé intitulé « Astuces pour l'enseignement de français » (en finnois *Vinkkejä ranskanopetukseen*).

Notre liste sur les enseignants de français finlandais a contenu 270 noms. Au printemps 2019, le groupe sur Facebook a contenu environ 400 membres, mais nous ne savons pas quel pourcentage des membres du groupe a déjà été inclus dans la liste d'e-mail. De toute façon, nous pouvons constater que notre questionnaire a été partagé à quelques centaines de personnes.

Le questionnaire a été créé au printemps 2019 en utilisant Google Forms. Nous avons décidé de créer le questionnaire en finnois pour faciliter les réponses des répondants. Le seul critère que nous avions pour les répondants était l'expérience en enseignement. Au début du questionnaire, nous avons demandé aux répondants leur expérience en enseignement du français. Tous les répondants qui ont indiqué qu'ils ont même seulement un peu d'expérience étaient acceptés. Également, les étudiants universitaires qui avaient fait leur stage d'enseignement à l'université étaient admissibles.

Nous avons reçu 103 réponses à notre questionnaire. La vaste majorité des répondants (93 %) sont des femmes tandis que 4 % sont des hommes et 3 % ne veut pas déclarer son sexe. Parce que nous n'avons pas limité les répondants à une certaine tranche d'âge, il y a beaucoup de variation entre l'année de diplôme des répondants. Pourtant, les trois plus grands groupes sont ceux qui ne sont pas encore diplômés (10 %), les diplômés de 2005 (7 %) et les diplômés de 2014 (7 %). Nous avons résumé l'année de diplôme de nos répondants dans le diagramme suivant :

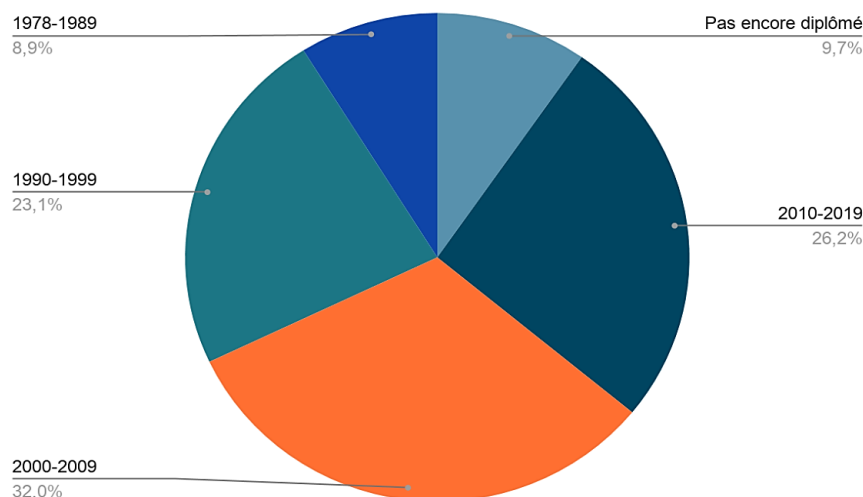


Diagramme 1. L'année de diplôme des répondants

Le questionnaire était destiné aux enseignants de français partout en Finlande, et par conséquent, les universités de diplôme varient aussi. Les trois plus grands groupes sont originaires de l'Université de Helsinki (34 %), de l'Université de Jyväskylä (22 %) et de l'Université de Turku (18 %). Quelques répondants indiquent aussi qu'ils ont fait leurs études dans différentes universités ou à l'étranger. Un peu plus de la moitié des répondants ont eu le français comme leur matière principale à l'université et tous les répondants (sauf un seul) ont complété leurs études pédagogiques d'enseignant.

Nous avons réussi à recevoir des réponses des enseignants qui ont de l'expérience en enseignement à de nombreux niveaux de l'éducation. Presque la moitié des répondants ont de l'expérience en enseignement à l'école primaire et au lycée tandis qu'un peu plus de la moitié ont enseigné au collège. De plus, 11 % indiquent qu'ils ont enseigné des adultes et 3 % ont travaillé comme un enseignant privé. Aussi la durée de l'expérience en enseignement a beaucoup de variation. 10 % des répondants ont travaillé comme un enseignant pendant un an ou moins, 33 % ont enseigné pendant 1 à 10 ans, 34 % ont travaillé comme enseignant pendant 11 à 20 ans, 16 % ont 21 à 30 ans d'expérience et finalement, 7 % ont enseigné pendant 31 à 40 ans.

Ensuite nous décrivons le processus d'analyse. Après avoir reçu les résultats du questionnaire, nous avons examiné la base théorique de notre mémoire et nous y avons repéré toutes les thèses que les chercheurs ont établies. Ensuite, nous avons assemblé les résultats du questionnaire<sup>3</sup> qui seront analysés d'une manière

<sup>3</sup> Il faut remarquer que lorsque nous parlons des résultats du questionnaire, il signifie les réponses des enseignants qui ont indiqué qu'ils utilisent de la musique dans leur enseignement.



quantitative et nous les avons comparés aux thèses de la base théorique. Finalement, nous avons assemblé les résultats du questionnaire qui seront analysés d'une manière qualitative (p.ex. les questions ouvertes) et nous les avons comparés aux thèses et aux résultats quantitatifs, en essayant de trouver des similarités et des différences.

Nous avons maintenant discuté de notre corpus et notre méthodologie quant à l'analyse de ce corpus. Ensuite, nous passerons au chapitre où nous présenterons nos résultats et notre analyse.

## 5. Résultats du questionnaire

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre questionnaire et les analyserons. Tout d'abord, nous voulons souligner que tous les résultats qui seront discutés dans ce chapitre sont des réponses de ces répondants<sup>4</sup> qui ont indiqué qu'ils utilisent la musique dans leur enseignement du FLE. Sur les 103 réponses que nous avons eues, 97 répondants disent qu'ils utilisent la musique ( $N=97$ ).

Ce chapitre est divisé en trois sous-chapitres. Le premier sous-chapitre présente les raisons pour l'usage de la musique que les répondants ont énuméré. Le deuxième sous-chapitre décrit comment les répondants utilisent la musique dans leur enseignement. Finalement, le troisième sous-chapitre discute du processus de choisir la musique qui est utilisée par les répondants : quel genre musical convient à l'enseignement et quels sont les critères auxquels les répondants réfléchissent en choisissant de la musique ?

### 5.1 Raisons pour l'usage de la musique

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons et discuterons des raisons pour l'usage de la musique que les répondants ont indiqué. Presque chaque répondant (98%) mentionne au moins une raison pour leur usage de la musique. Nous discuterons de 6 raisons que les répondants mentionnent : raisons administratives, raisons authentiques, raisons ludiques, raisons culturelles, raisons personnelles et raisons pratiques.

#### 5.1.1 Raisons administratives

Ce qui nous a surpris en étudiant les résultats du questionnaire est le fait qu'aucun des répondants mentionne les côtés administratifs (c'est-à-dire Le POPS, Le LOPS ou Le CECR) quand ils parlent de leurs raisons d'utiliser la musique dans leur enseignement. Cela est inattendu parce que les programmes de l'enseignement forment la base instructive pour les enseignants. Les programmes comme Le POPS sont souvent considérés comme la base absolument fondamentale de l'enseignement que les

---

<sup>4</sup> Dans ce chapitre, *enseignant* et *répondant* sont des synonymes.

enseignants utilisent pour construire ses propres programmes de l'enseignement individuels (Vitikka 2009 : 66).

Bien que les enseignants ne reconnaissent pas les côtés administratifs comme leur raison d'employer la musique dans leur enseignement, il peut être qu'ils ont assimilé le message fondamental de ces programmes de l'enseignement. Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants mentionnent des choses et des raisons qui ces côtés administratifs soutiennent. Pour leurs raisons pour l'usage de la musique, les répondants mentionnent par exemple la combinaison de ludicité et de musique (POPS 2014 : 127, 218, 348), l'importance de la motivation (POPS 2014 : 282) et le fait que les apprenants ont besoin de se familiariser avec la culture cible (POPS 2014 : 155-156, 282). Ainsi, il peut être que les programmes de l'enseignement ont inspiré les enseignants à utiliser de la musique dans leur enseignement mais qu'ils ne savent pas les nommer comme leur source d'inspiration.

### 5.1.2 Raisons authentiques

L'aspect authentique de la musique est quelque chose qui se répète dans les réponses de notre questionnaire. Le CECR (CECR 2001 : 110) mentionne que le matériel qui est utilisé par les enseignants de langues en classe devrait être authentique si c'est possible. Similairement, les répondants reconnaissent aussi l'importance de l'usage des matériels authentiques. Bien qu'ils ne justifient pas leur choix d'utiliser la musique avec raisons authentiques, plusieurs entre eux trouvent que la musique est un outil bénéfique pour présenter du matériel authentique aux apprenants :

*La musique offre une activité authentique aux leçons de français. (N21)<sup>5</sup>*

Les résultats du questionnaire nous montrent que l'authenticité de la musique est le plus souvent liée aux activités de présenter de la variation de la langue française. Cette variation se voit dans les réponses comme le désir d'inclure de la communication française authentique en classe de français :

*Personnellement, je trouve qu'il est important d'offrir du matériel authentique français aux élèves. (N75)*

---

<sup>5</sup> Comme le questionnaire était rempli en finnois, nous avons traduit ces citations directes des répondants en français si directement que possible.

*J'aime la musique et j'aime aussi les situations authentiques où on peut utiliser la langue.  
Je veux introduire ces situations à mes élèves. (N92)*

Ces témoignages soutiennent aussi l'avis de Nyman (2015 : 44). Selon elle, on peut volontiers utiliser du matériel authentique pour donner des exemples sur la variation normale et quotidienne de la langue étrangère.

Nyman (2015 : 44) souligne aussi que la prémisse pour l'usage du matériel authentique dans l'enseignement est que l'apprenant trouve le matériel pertinent et intéressant soi-même. Les résultats du questionnaire soutiennent fortement cette thèse. Plusieurs répondants rapportent qu'ils veulent utiliser la musique francophone que les locuteurs natifs eux-mêmes écoutent vraiment. Les répondants veulent utiliser la musique qui est à la mode en France à ce moment-là mais ils souhaitent aussi que les manuels de FLE leur fournissent des listes prêtes sur les artistes et les groupes musicaux tendances.

*Je souhaite que les manuels nous proposent des listes de chansons que les Français écoutent réellement. (N5)*

*Je trouve important de présenter une culture musicale française courante et moderne aux élèves. (N6)*

*J'essaie de suivre les tendances musicales du monde francophone et présenter surtout des artistes que mes élèves ne connaissent pas du tout. (N65)*

### 5.1.3 Raisons ludiques

Selon Millington (2011 : 134), le plaisir est quelque chose qui souvent manque en classe de langues. En revanche, nos résultats ne soutiennent pas cette indication de la négligence par les enseignants du FLE. Selon les réponses, environ 18% des enseignants utilisent la musique dans leur enseignement parce qu'ils trouvent que la musique a un effet stimulant et énergisant. Ils pensent aussi que la musique améliore l'humeur en classe, ce qui suggère aussi Arleo (2000 : 11). En bref :

*La musique crée une atmosphère favorable pour l'apprentissage et l'étude. (N73)*

Les répondants trouvent que grâce à l'effet ludique de la musique, elle peut motiver les apprenants. Le POPS (2014 : 282) suggère cela aussi en disant qu'il faudrait offrir des activités interdisciplinaires (p.ex. des activités qui sont liées à deux matières scolaires différentes, comme ici la musique et le français) pour augmenter la motivation des

apprenants. En fait, 2% des répondants indiquent leur raison d'utiliser la musique dans leur enseignement être le fait que la musique est motivante pour les élèves. Quelques répondants trouvent même que l'écoute de la musique peut inspirer les élèves en dehors du monde scolaire :

*Au mieux, la musique peut éveiller l'amour pour la langue chez l'apprenant. (N5)*

*L'usage de la musique en classe peut au mieux inspirer l'apprenant à l'écouter à la maison. On n'entend pas le français dans la vie quotidienne si on ne l'écoute pas soi-même. (N9)*

Les répondants trouvent aussi que la musique est quelque chose qui anime l'enseignement :

*La musique rend la langue vivante. (N16)*

*J'utilise la musique parce qu'elle anime « la génération YouTube ». (N35)*

Ces citations ci-dessus nous indiquent que la musique est quelque chose que l'enseignant ajoute à l'enseignement pour animer et stimuler les apprenants en classe et ainsi la musique reste plus indépendante du programme de la leçon. Cette découverte est cohérente avec la proposition de Keskinen (2014 : 55) selon laquelle la musique peut être employée pour offrir une pause entre deux sujets. Quant à cette fonction de la musique, Keskinen (ibid.) remarque aussi que dans ces types d'activités musicales ludiques, les enseignants ne proposent pas souvent d'exercices, mais les élèves écoutent seulement les chansons sans faire rien de spécial. Également, nous trouvons que si la fonction de l'usage de la musique est principalement la ludicité, il n'est pas nécessaire d'inclure d'activité spéciale à l'écoute d'une chanson ni de faire écouter de la musique qui est fermement liée au thème de cette leçon-là. Pourtant, cela ne signifie en aucune raison que la ludicité et une activité d'apprentissage musicale plus détaillée ne pourraient pas être combinées. Comme le propose Pasanen (1992 :104), l'usage de la musique peut aussi être basé plus fermement sur les contenus de l'enseignement ou, par exemple, le manuel de FLE. Quelques répondants partagent ce point de vue avec Pasanen :

*Pour la plupart, mon usage de la musique est lié au manuel de FLE que j'utilise. (N91)*

Un autre aspect de la ludicité comme la raison d'utiliser la musique dans l'enseignement du FLE est le fait que la musique est quelque chose qui est agréable pour les apprenants. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes et Wermke (2011 :104) disent que surtout les enfants aiment chanter et écouter de la musique tandis que les apprenants plus âgés pensent que

l'écoute de la musique en langue cible leur offre une aide dans l'apprentissage de cette langue. Cette tendance se voit aussi dans les résultats de notre questionnaire. Un enseignant sait résumer ce point de vue :

*La musique intéresse des personnes de tous les âges. (N96)*

#### 5.1.4 Raisons culturelles

Étant donné que la musique est une grande partie de la culture en général, il n'est pas surprenant que les enseignants la listent comme l'une de leurs raisons d'utiliser la musique dans leur enseignement. Environ 8% des répondants justifient leur usage de la musique en disant que la musique est une partie fondamentale dans la culture francophone et qu'ainsi, elle est une manière naturelle et appropriée d'introduire la culture francophone aux apprenants.

Ces découvertes sont en accord avec la recherche précédente sur le sujet. Par exemple, Keskinen (2014 : 71) constate dans sa recherche que plusieurs enseignants de langues emploient la musique en classe pour éduquer les apprenants sur la culture de la langue cible. De même, les côtés administratifs, surtout Le POPS (2014 : 155-156, 282) soulignent le rôle de la musique dans l'enseignement des langues et le besoin de se familiariser avec la culture cible.

Un autre aspect que de nombreux enseignants mentionnent dans le questionnaire est le fait qu'une seule chanson peut décrire la vie dans la culture cible bien plus efficacement que si l'enseignant ou le manuel disait la même chose. Cela soutient la thèse de Boza Araya (2012 : 201). Selon elle, la chanson fonctionne bien comme un compte-rendu sur la culture cible ou comme une histoire des individus de la société.

#### 5.1.5 Raisons personnelles

De même façon à celle des découvertes de Keskinen (2014 : 52), nos répondants soulignent leur amour personnel pour la musique en faisant le bilan de leurs raisons d'utiliser la musique dans leur enseignement. En fait, environ 28% des répondants

rapportent utiliser la musique parce qu'ils l'aiment : soit ils aiment l'écouter, soit ils jouent d'un instrument ou chantent comme un passe-temps.

*J'aime la musique et c'est mon hobby. Ainsi, le fait de l'utiliser me semblait bien évident. (N1)*

De plus, presque 12% des répondants indiquent que la musique les a aidés à apprendre des langues étrangères ou qu'ils ont noté ses avantages dans l'enseignement. Pourtant, cet amour pour la musique ne semble pas être lié seulement à l'identité professionnelle des enseignants. Sur les répondants qui indiquent qu'ils aiment la musique ou l'avoir comme un passe-temps, 43% disent qu'ils écoutent de la musique francophone une fois par semaine pendant leur temps libre. Par ailleurs, même 32% des répondants qui aiment la musique reportent qu'ils l'écoutent chaque jour en dehors du travail. Nous trouvons que ces résultats vraiment illustrent le niveau d'amour que ces enseignants ont pour la musique francophone.

Une autre chose que quelques répondants mentionnent est la fonction de la musique qui unit l'enseignant et l'apprenant :

*La musique est importante pour moi et je sais qu'elle intéresse mes élèves. (N18)*

*J'utilise la musique en classe surtout parce que la musique évoque des émotions et c'est quelque chose qui joint les gens. (N96)*

Ces témoignages soutiennent l'avis de Marjanen (2012 : 19). Selon elle, la musique peut joindre l'enseignant et l'apprenant à travers expériences communes. Cette fonction de la musique est très intelligente à notre avis, parce que cela montre que les enseignants savent que la musique joue un grand rôle dans la vie des apprenants. De la même manière que Keskinen (2014 : 59), les enseignants décident d'utiliser la musique comme un pouvoir unifiant entre eux et les apprenants, ce qui est très important dans l'enseignement. En fait, la raison pour l'usage de la musique qui est la plus populaire selon nos répondants est que les élèves aiment la musique : 39% des répondants la donnent pour leur raison. A notre avis, cela témoigne fortement que les décisions pédagogiques des enseignants (comme la décision d'utiliser la musique dans l'enseignement), bien qu'ils puissent être inspirées par leurs propres centres d'intérêt, sont toujours censées bénéficier l'apprenant.

Bien que la décision d'utiliser la musique dans l'enseignement soit finalement celle de l'enseignant individuel, l'idée de l'employer peut être inspiré par quelque chose d'autre que l'amour personnel musical de l'enseignant. Les répondants mentionnent des facteurs

extérieurs comme l'inspiration pour l'usage de la musique. Environ 26% d'eux mentionnent que ses études universitaires ou une autre formation les a donnés le coup de pouce décisif en direction de la musique. De plus, environ 25% des répondants trouvent que leurs propres enseignants les ont inspirés tandis qu'environ 15% d'eux pensent que le fait que leurs collègues utilisent la musique dans leur enseignement est la raison pour leur propre usage de la musique.

#### 5.1.6 Raisons pratiques

Presque 38% des enseignants rapportent qu'ils utilisent la musique dans leur enseignement parce que l'on trouve du matériel musical dans le manuel de FLE. Cette raison est la deuxième plus populaire ! De plus, 46% disent que le matériel musical qu'ils utilisent dans leur enseignement est précisément celui qui se trouve dans le manuel.

Cette découverte est très fascinante et nous la pouvons analyser de manières différentes. D'une part, il n'y a rien de mal à utiliser le matériel dans le manuel, parce que l'on peut supposer que le matériel dans le manuel complète l'autre contenu du manuel. Même Pasanen (1992 : 104) constate que la musique est bénéfique pour animer les textes dans le manuel. Mais d'autre part, il semble que les enseignants n'apprécient pas beaucoup la musique dans le manuel bien qu'ils l'utilisent. Nous fondons cette argumentation sur le fait que 53% des répondants révèlent qu'ils ne trouvent pas le matériel musical du manuel suffisamment varié ou utile. Seulement 10% disent que le matériel est suffisant pour eux et 37% disent que le matériel n'est qu'assez satisfaisant.

En plus de l'insuffisance du matériel musical du manuel, les répondants trouvent plusieurs problèmes concernant ce matériel. Premièrement, un tiers des répondants expliquent que le matériel n'est pas courant ou approprié pour leur enseignement. Ils entendent par cela que la musique dans le manuel est souvent démodée et qu'elle n'est plus populaire en France.

*Les chansons dans le manuel sont traditionnelles et ennuyeuses selon les élèves. (N13)*

*La musique dans les manuels reflète probablement plus les goûts musicaux des auteurs des manuels que le public des manuels. (N65)*

Ces avis soutiennent les raisons authentiques que nous avons énuméré au-dessus et où nous avons constaté que pour la plupart, les enseignants veulent présenter de la musique



authentique et courante à leurs apprenants. Pourtant, il convient de mentionner que cet avis n'est pas partagé par tous les répondants. Quelques répondants pensent qu'il n'est pas au manuel d'offrir de la musique tendance.

*Le manuel ne doit pas inclure de la musique moderne mais plutôt, j'apprécieraais des astuces pour trouver cette musique. (N6)*

*Je trouve que le manuel devrait respecter les traditions. Chaque fois que je vais en France, j'entends partout « des grands classiques ». (N87)*

Deuxièmement, le matériel musical ne convient pas toujours au contexte éducationnel, mais le manuel offre des chansons pédagogiques au lieu des chansons authentiques, ce qui les répondants n'apprécient pas. Troisièmement, environ 25% des répondants trouvent qu'il y a trop peu de musique dans le manuel.

Quatrièmement, environ 21% des enseignants disent que le manuel ne donne pas de conseils aux enseignants sur comment employer la musique présentée dans le manuel. Selon eux, le cas est souvent que les paroles d'une chanson sont mises dans le manuel mais personne ne sait quoi faire avec cela. Les enseignants trouvent aussi que souvent, la musique est une partie séparée de l'autre contenu du manuel et que la musique ne contient pas d'exercices ou d'activités.

*Aujourd'hui, les chansons sont mises dans le manuel mais souvent le manuel ne nous donne pas aucun contexte ou activité avec la chanson. Ainsi, l'usage de la musique reste superficiel. (N1)*

*J'aimerais ajouter des exercices aux chansons dans le manuel parce que maintenant, elles sont séparées de l'autre contenu. Elles sont considérées comme juste une pause entre exercices grammaticaux lourds. (N93)*

Ces témoignages soutiennent deux de nos hypothèses selon lesquelles les enseignants utilisent souvent la musique comme une pause et que les enseignants aiment utiliser la musique qui se trouve dans les manuels de FLE.

Que pouvons-nous déduire de ces résultats ? Les enseignants du FLE utilisent-ils la musique seulement parce qu'ils le trouvent dans le manuel comme un matériel prêt à l'emploi ? Keskinen (2014 : 65) favorise cette conclusion. Dans sa recherche, elle a trouvé que le critère primaire pour utiliser la musique est l'accessibilité. Elle explique que cela signifie que les enseignants choisissent souvent le matériel dans le manuel parce qu'il est le plus accessible pour eux (ibid.). Dans le cadre de notre recherche, nous ne sommes

pas prêtes à accepter la conclusion de Keskinen complètement. Il est évident que nos résultats reflètent la même tendance que ceux de Keskinen, mais nous trouvons que le cas est plus multidimensionnel : pour nos répondants, l'accessibilité n'est pas le seul critère ou la seule raison d'utiliser la musique. En fait, 94% des répondants nomment au moins une raison en plus de l'accessibilité pour leur usage de la musique. Peut-être nous pourrions penser que le matériel trouvé dans le manuel fonctionne comme une inspiration à utiliser la musique parce qu'il rend facile l'usage de la musique.

En somme, les résultats nous ont révélé que les enseignants ont sept raisons principales pour leur usage de la musique. Nous les avons résumés dans le diagramme suivant :

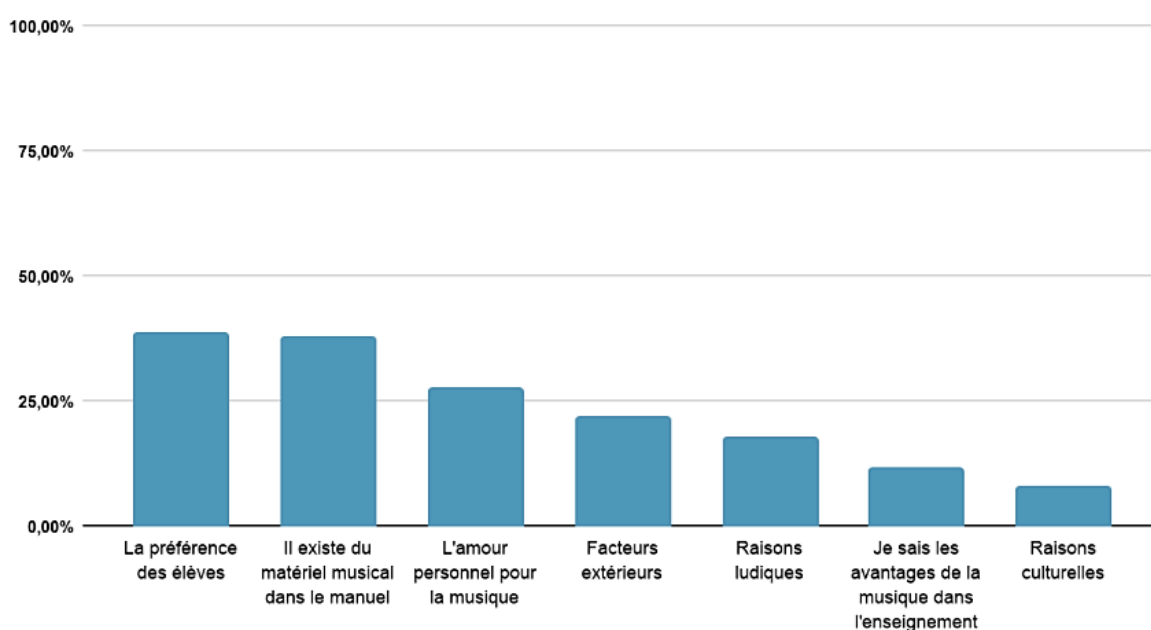


Diagramme 1. Les raisons pour l'usage de la musique

Il convient de rappeler que les raisons administratives ne sont pas présentées ici dans le diagramme parce qu'elles ne sont pas mentionnées explicitement par nos répondants, mais il y a quelques signes que les raisons administratives peuvent être assimilées par les enseignants. Similairement, les raisons authentiques n'ont pas été incluses dans le diagramme parce qu'aucun enseignant n'a pas justifié son choix d'utiliser la musique avec raisons authentiques. Comme nous le pouvons constater du diagramme, les deux raisons les plus populaires sont la préférence des élèves (une raison personnelle) et le fait qu'il existe du matériel musical dans le manuel de FLE, c'est-à-dire la raison pratique. Deux autres raisons personnelles, l'amour personnel pour la musique et les facteurs extérieurs, semblent aussi être populaires ainsi que les raisons ludiques en général. Finalement, les raisons les moins populaires sont la connaissance des avantages de la musique et les raisons culturelles. Tout bien considéré, ce que nous pouvons constater des

résultats est que les raisons principales des enseignants d'utiliser la musique dans leur enseignement sont liées soit à leurs centres d'intérêt personnels et l'influence des personnes ou des choses liées aux enseignants (c'est-à-dire p.ex. la formation, les collègues et les élèves), soit à la convenance qui leur offre le manuel de FLE.

Nous avons maintenant traité les résultats de notre questionnaire qui sont liés à notre première question de recherche (« Pourquoi les enseignants du FLE finlandais utilisent-ils la musique dans leur enseignement ? »). Dans le sous-chapitre suivant, nous examinerons les manières d'employer la musique dans l'enseignement qui nos répondants nous ont indiqués pour trouver la réponse pour notre deuxième question de recherche (« Comment la musique est-elle utilisée dans l'enseignement du FLE ? »).

## 5.2 L'usage de la musique

Dans ce sous-chapitre, nous examinerons de différentes manières d'utiliser la musique dans l'enseignement du FLE. Nous discuterons de 7 fonctions principales et ses sous-fonctions que les répondants mentionnent : compréhension orale/écoute, production orale/prononciation, compréhension et production écrite, vocabulaire, grammaire, culture et ludicité. Nous avons résumé la popularité de chaque fonction et sous-fonction dans le diagramme suivant :

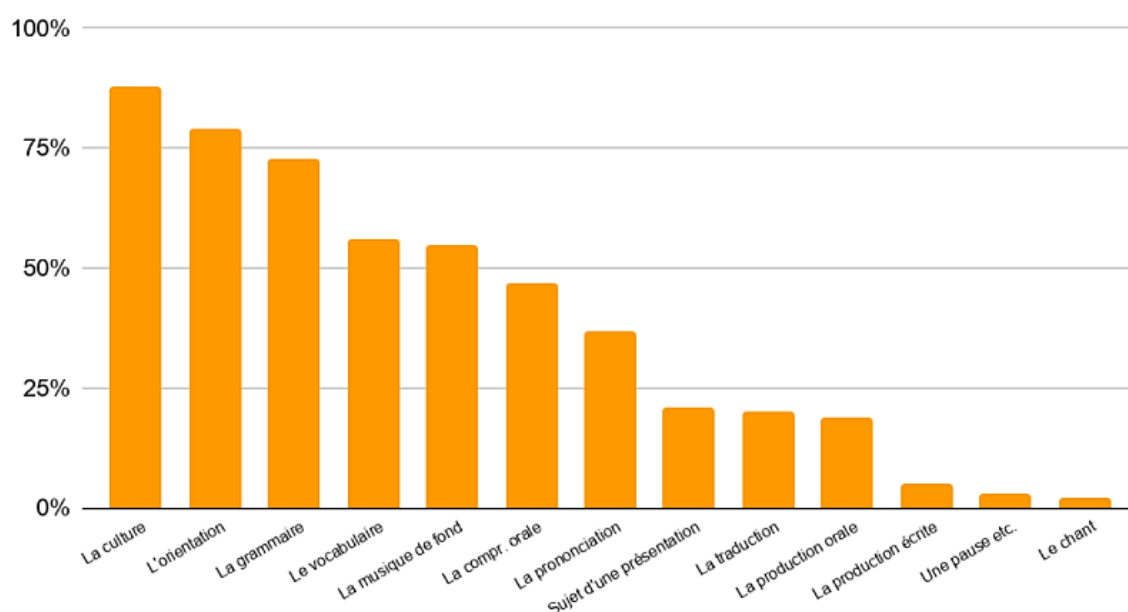


Diagramme 2. La popularité des fonctions de l'usage de la musique

Nous examinerons ces résultats plus en détail dans les sous-chapitres qui viennent.

### 5.2.1 Compréhension orale/écoute

Selon les résultats de notre questionnaire, plusieurs enseignants semblent voir les avantages de la musique dans les exercices auditifs. En fait, presque la moitié des répondants décrit qu'ils utilisent la musique comme exercices de compréhension orale ou d'écoute. Cela nous ne surprend pas en raison de la nature auditive de la musique. Pourtant, il existe de la variation entre différentes activités liées à la compréhension orale en ce qui concerne leur popularité et la fréquence d'usage. Nous avons résumé les fréquences d'usages dans le diagramme suivant :

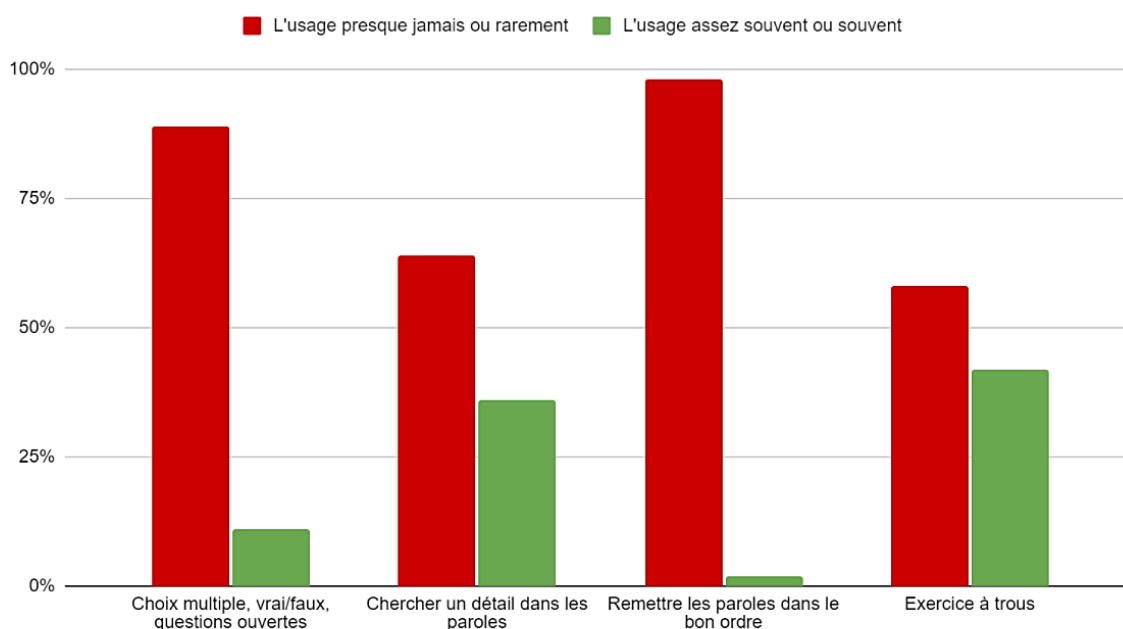


Diagramme 3. La fréquence d'usage des activités de compréhension orale

Selon Pasanen (1992 : 99), les exercices de la compréhension orale musicaux les plus populaires en Finlande sont le choix multiple, le vrai/faux et les questions ouvertes. Pourtant, nos résultats sont en contradiction avec ceux de Pasanen. Selon notre questionnaire, 89% des répondants n'utilisent presque jamais ou rarement ces types d'exercices qui sont mentionnés ci-dessus. Cela peut s'expliquer par le fait que la recherche de Pasanen est pour la plupart fondée sur l'enseignement de l'anglais où les apprenants sont souvent plus habitués à entendre la langue. Nos répondants indiquent qu'il y a en fait quelques problèmes avec les exercices de compréhension orale. Ils trouvent que surtout pour les apprenants débutants, le tempo des paroles est souvent trop

haut. Ils disent également que pour un apprenant pas encore très avancé, il est difficile de distinguer des mots.

*Les paroles sont souvent argotiques et ainsi difficiles d'entendre pour les élèves. (N2)*

Les répondants rapportent aussi d'autres exercices qui ne sont guère utilisés dans leur enseignement. La proposition de Pasanen (1992 : 98) de faire chercher un détail dans la chanson a partagé d'avis. 29% des répondants n'utilisent jamais cet exercice et 35% l'utilise rarement. Pourtant, 36% des répondants indiquent qu'ils l'utilisent assez souvent ou souvent. Similairement, l'autre recommandation de Pasanen (1992 : 99) de remettre les paroles dans le bon ordre ne pas soutenu par nos enseignants : 78% d'eux n'utilisent jamais cet exercice et 20% indique de l'utiliser rarement. En revanche, l'exercice de compréhension qui semble être le plus populaire est l'exercice à trous. 55% des répondants ne l'utilisent jamais ou rarement, mais 44% l'utilise assez souvent ou souvent. Cette découverte soutient l'avis de Shen (2009 : 91). Selon lui, les exercices à trous sont assez faciles pour l'apprenant d'une langue étrangère. Les répondants semblent partager cet avis :

*Je trouve que les chansons comme un exercice à trous est une bonne activité authentique. Pourtant, il faut essayer de ne pas le faire trop difficile. (N21)*

### 5.2.2 Production orale/prononciation

Pour des raisons similaires à celles de compréhension, les résultats de notre questionnaire révèlent que les enseignants du FLE emploient la musique comme exercices de production orale ou de prononciation. Cela semble bien naturelle étant donné la nature auditive de la musique. 18% des répondants disent qu'ils utilisent la musique pour faire pratiquer la production orale aux élèves. Cela dit, ces exercices oraux sont divisés en cinq thèmes : chant, discussion en classe, musique comme un sujet de présentation, présentation de la musique préférée des élèves et prononciation. Pour faciliter la compréhension des résultats, nous avons résumé les fréquences d'usages de ces activités dans le diagramme suivant :

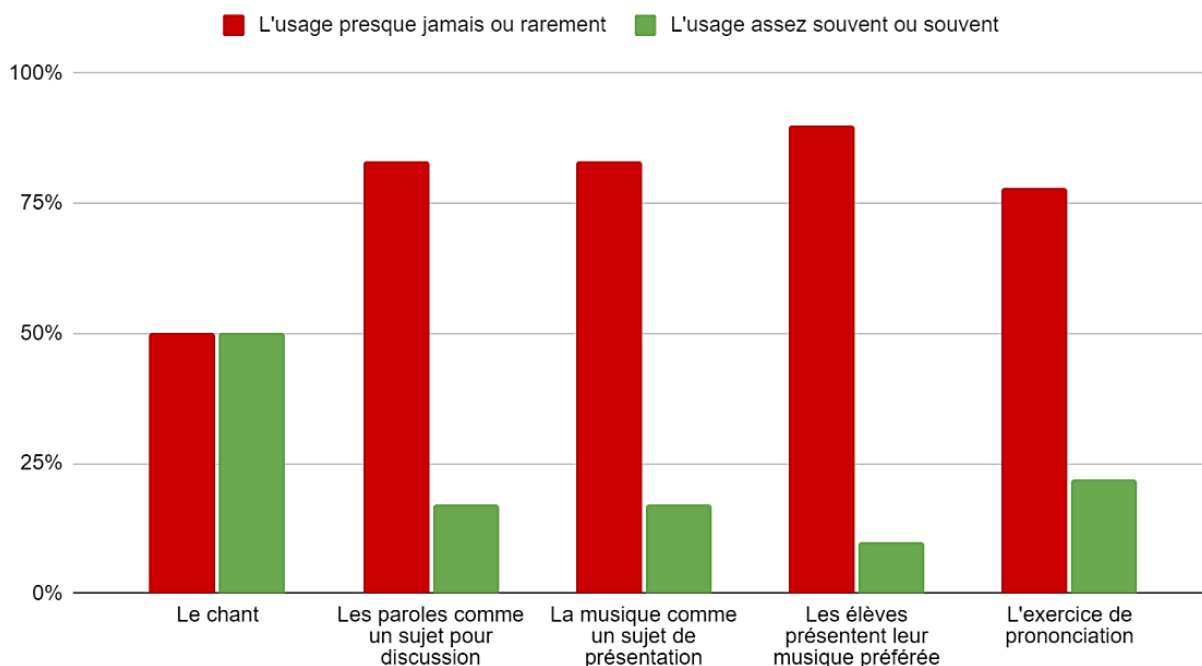


Diagramme 4. La fréquence d'usage des activités de production orale/prononciation

Le chant comme type d'activité de production orale ne connaît pas de grand succès parmi nos répondants. Seulement 2% d'eux rapportent que l'on chante dans leur classe. Cependant, son usage divise fortement l'opinion. 50% des répondants n'utilisent le chant jamais ou rarement mais l'autre moitié indique qu'ils l'utilisent assez souvent ou souvent. Ainsi, il y a de la contradiction dans la fréquence du chant : ces enseignants qui aiment chanter avec ses élèves semblent le faire souvent, mais il y a également des enseignants qui ne chantent guère en classe. Nous trouvons que cette différence pourrait s'expliquer par le fait que le chant est plus agréable pour les jeunes élèves. Et en fait, plusieurs enseignants rapportent qu'ils chantent avec leurs élèves à l'école primaire :

*Dans l'enseignement précoce, nous chantons beaucoup. (N6)*

*Aujourd'hui, j'ai donné un devoir à mes élèves à chanter « Verbe faire » par Alan Le Lait à la maison aux parents ou à quelqu'un qui peut l'écouter. (N47)*

*Il est plus facile pour les élèves de prononcer le français en chantant qu'en lisant des textes. C'est une grande raison pour mon usage de la musique. (N79)*

En revanche, les enseignants indiquent aussi qu'au collège, les élèves n'osent plus chanter.

Une autre manière d'utiliser la musique comme exercice de production orale est, selon nos répondants, de susciter une conversation chez les apprenants. Cela suit la proposition d'Arleo (2000 : 11) ainsi que de Keskinen (2014 : 70) qui ajoute que l'on peut faire une

présentation sur un thème musical. Pourtant, ces types d'exercices ne semblent pas être très populaires. Les paroles comme le sujet d'une discussion ou d'un débat ne sont presque jamais utilisées par 66% des répondants.

Ce que nous trouvons intéressant dans nos résultats est que la musique comme sujet d'une présentation est utilisée par 20% des répondants. Néanmoins, la fréquence d'usage de cet exercice ne reflète pas directement ces résultats. Même 83% des répondants indiquent qu'ils n'utilisent presque jamais ou rarement ce type d'exercice. Ce que ces résultats nous suggèrent est que le rôle de ce type d'activité est assez stable chez quelques enseignants mais qu'il ne se passe que de temps en temps.

Un autre côté des présentations musicales que les enseignants mentionnent est que les apprenants peuvent présenter la musique de langue cible qu'ils apprécient. Lems (2018 : 16) propose ce type d'exercice ainsi que Pasanen (1992 : 90). Pasanen ajoute aussi que les élèves (surtout les adolescents) savent plus sur la musique pop que les enseignants et ainsi, on peut bien inverser les rôles et laisser les élèves offrir de la musique moderne. Selon nos résultats, quelques enseignants bénéficient déjà de cette situation :

*Les élèves peuvent avoir une mauvaise attitude envers la musique qu'ils n'aiment pas personnellement. Cela ne motive pas l'enseignant. Parfois une bonne solution est de laisser les élèves de proposer de la musique. (N82)*

*En ce moment, ma classe participe à une période où chaque élève, à son tour, propose une chanson aux autres. C'est motivant pour eux et ils peuvent aussi influencer le contenu de la leçon. (N16)*

Pourtant, il convient de rappeler que par exemple les propositions de Pasanen sont basées sur l'enseignement de l'anglais et ainsi, elles ne peuvent pas toujours être appliquées directement. Contrairement à la musique anglophone, la musique francophone n'est pas fortement présente dans les vies des jeunes élèves finlandais. Ainsi, on pourrait dire que les enseignants du FLE ont une plus grande responsabilité de présenter de la musique de langue cible aux apprenants parce qu'il n'est pas du tout évident qu'ils la connaissent. Quelques enseignants sont en accord avec nous :

*Les élèves ont rarement des chanteurs ou des groupes préférés. (N35)*

Finalement, le thème de production orale qui ne peut pas être oublié : la prononciation. Les répondants semblent la souligner aussi dans leur enseignement. 37% des répondants disent qu'ils utilisent la musique pour pratiquer ou illustrer la prononciation française. Pourtant, ce type d'exercice n'est pas utilisé très régulièrement. 78% des enseignants ne

l'utilisent presque jamais ou rarement. Nous pouvons ainsi constater que cet exercice est utilisé et reconnu par les enseignants mais qu'il n'est pas utilisé souvent. Cependant, il faut remarquer que les commentaires des enseignants sur ce sujet soutiennent l'avis de Shen (2009 : 92) selon qui la musique aide les apprenants à corriger leurs erreurs de prononciation :

*La musique soutient l'apprentissage de la mélodie de la langue. (N14)*

*La prononciation du français s'améliore quand elle est pratiquée à l'aide des chansons francophones. (N100)*

### 5.2.3 Compréhension et production écrite

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus dans notre arrière-plan théorique, la musique peut être employée dans l'enseignement du FLE outre que les exercices oraux. Par exemple, Pasanen (1992 : 104) propose que la musique peut être utilisée comme n'importe quel autre genre de texte, ce qui entend aussi l'usage de la musique dans les exercices de compréhension et production écrite. Bien que ce type d'usage ne semble pas être fortement reconnu chez nos répondants, quelques-uns l'utilisent quand même. Nous avons résumé les fréquences d'usage des activités de compréhension et de production écrite dans le diagramme suivant :

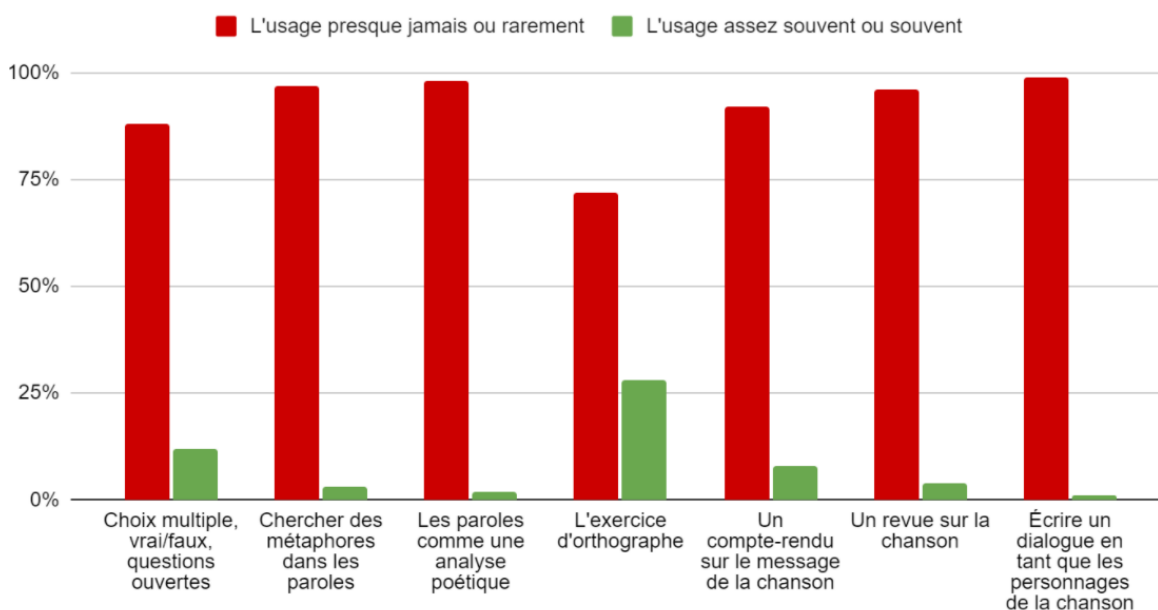


Diagramme 5. La fréquence d'usage des activités de compréhension et de production écrite



Ce que Pasanen (1992 : 103) propose de faire avec cette catégorie d'exercices est de vérifier la compréhension de la chanson avec l'aide des questions de choix multiple ou les questions vrai/faux. Bien que ces exercices semblent tout à fait raisonnables, nos répondants ne paraissent pas être en accord avec Pasanen sur l'avantage de la musique comme un exercice écrit. En fait, les résultats nous révèlent que les exercices de questions de choix multiple ou ouvertes ou les questions vrai/faux ne sont presque jamais utilisés par 69% des répondants et 11% d'eux les utilisent assez souvent ou souvent.

Similairement, d'autres exercices de compréhension ou production écrite n'obtiennent pas un grand succès parmi les répondants. L'exercice où les élèves cherchent des métaphores etc. n'est presque jamais ou rarement utilisé par même 97% des répondants tandis que les paroles comme une source pour l'analyse poétique n'est presque jamais ou rarement employé par 98% des enseignants. Les exercices musicaux qui pratiquent l'orthographe sont les plus populaires dans cette catégorie, mais à un niveau général, ils semblent aussi assez rares : 72% des répondants indiquent qu'ils ne les utilisent presque jamais ou rarement. Également, l'exercice où l'élève fait un compte-rendu sur le message de la chanson n'est presque jamais ou rarement utilisé par 92% des répondants tandis qu'un exercice d'écrire une revue sur la chanson n'est presque jamais utilisé par 96% des enseignants. Finalement, l'exercice d'écrire un dialogue en tant que les personnages de la chanson est très rare parmi nos répondants : 99% d'eux ne l'utilisent presque jamais ou rarement.

#### 5.2.4 Vocabulaire

Les activités liées au vocabulaire semblent être populaires parmi nos répondants. En fait, 56% des enseignants confessent qu'ils utilisent cette catégorie d'exercices. Bien que les paroles des chansons offrent une belle occasion de pratiquer le vocabulaire, il semble que peu de répondants utilisent la musique pour le vocabulaire régulièrement. Nous avons spécifié les fréquences d'usage des activités de vocabulaire dans le diagramme suivant :

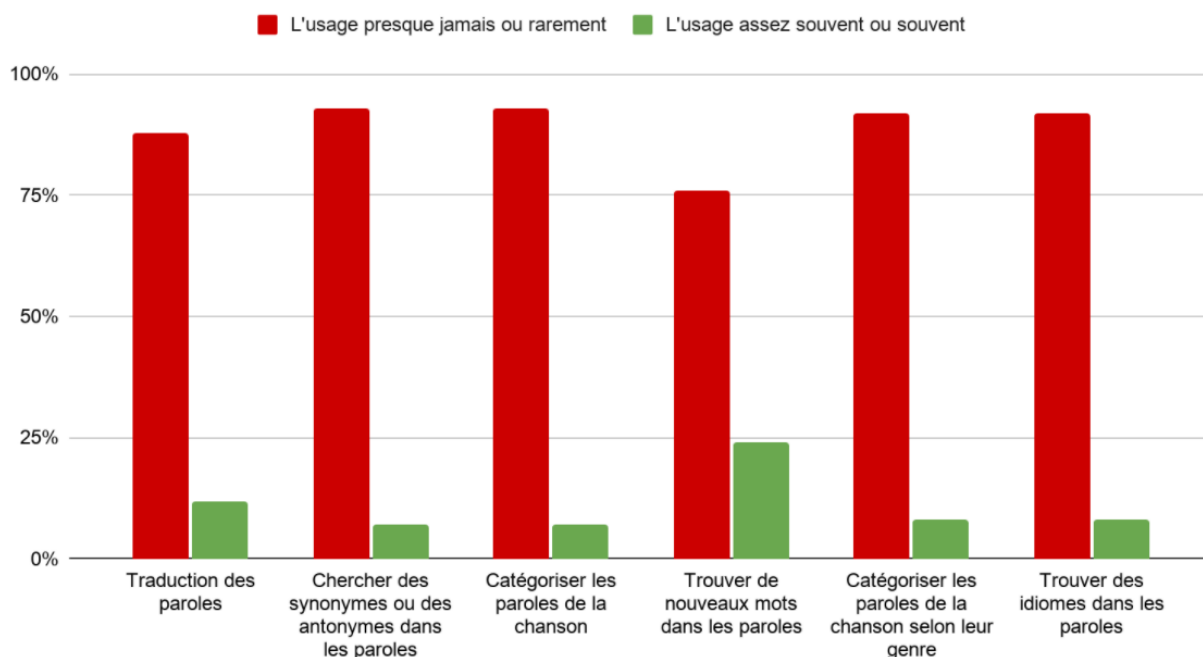


Diagramme 6. La fréquence d'usage des activités de vocabulaire

Une chose qui nous a surpris un peu est que bien que 20% des répondants rapportent utiliser les paroles d'une chanson comme un exercice de traduction (ce qui soutient la proposition de Keskinen (2014 : 67)), 88% des enseignants mentionnent aussi qu'ils ne l'utilisent presque jamais ou rarement. Cela s'explique probablement par le fait que plusieurs répondants disent : la traduction des chansons francophones est trop difficile.

*Les mots argotiques dans les chansons sont difficiles à traduire. (N4)*

*Quelques chansons sont difficiles ou trop complexes à traduire et les élèves demandent des traductions précises. (N64)*

Pasanen (1992 : 101) propose un exercice où les apprenants cherchent des synonymes ou des antonymes dans les paroles d'une chanson. Pourtant, cet exercice n'est pas très apprécié par nos répondants. En fait, 93% d'eux ne l'utilisent presque jamais ou rarement. Également, un autre exercice par Pasanen (ibid.) où les apprenants catégorisent les paroles d'une chanson (p.ex. selon les classes grammaticales) est peu aimé : 93% des répondants ne l'utilisent presque jamais ou rarement.

Similairement, l'exercice de trouver de nouveaux mots dans les paroles n'est presque jamais ou rarement utilisé par 76% des répondants. De plus, les exercices de catégoriser les paroles d'une chanson selon leur genre et de trouver des idiomes dans les paroles ne sont pas très populaires, mais ils ne sont presque jamais ou rarement utilisés respectivement par 92% des répondants.

### 5.2.5 Grammaire

Comme nous l'avons mentionné dans notre arrière-plan théorique ci-dessus, les exercices de grammaire conviennent bien à la musique. Keskinen (2014 : 69) est en accord avec cette proposition, et elle propose que la musique soit une bonne manière d'illustrer une règle grammaticale aux apprenants. Également, les résultats de notre questionnaire soutiennent aussi cet avis. En fait, 73% des répondants indiquent qu'ils emploient la musique pour illustrer ou enseigner la grammaire. Mais quels sont les exercices grammaticaux les plus réguliers ? Nous les avons résumés dans le diagramme suivant :

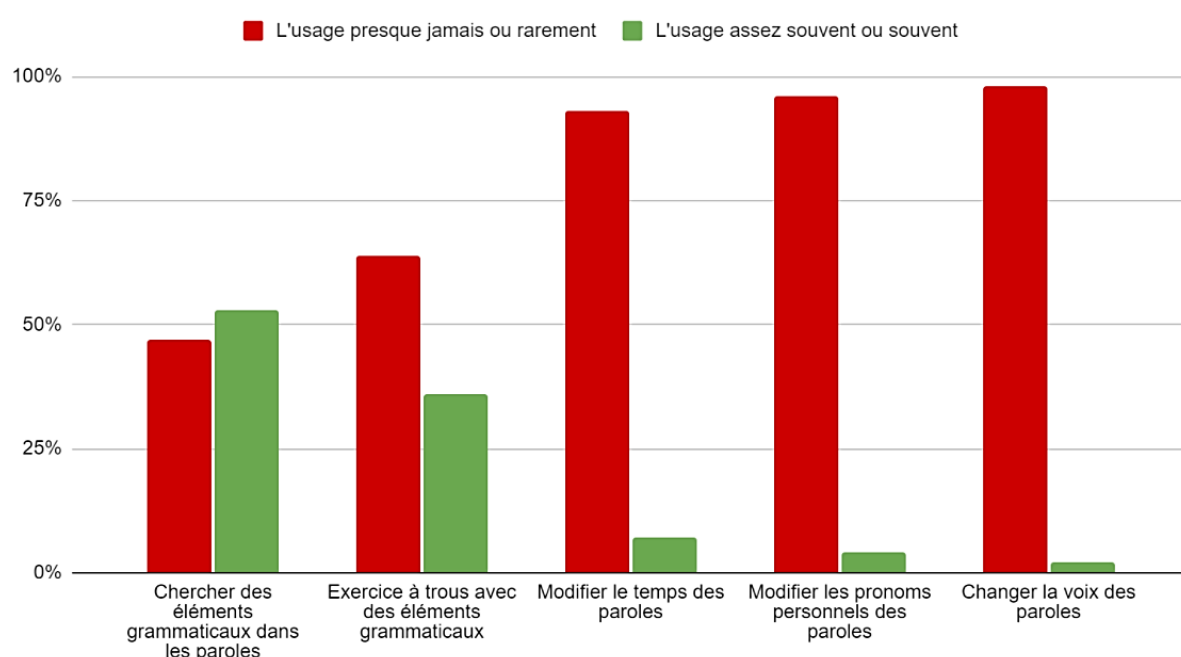


Diagramme 7. La fréquence d'usage des activités de grammaire

Il surgit quelques exercices de grammaire musicaux du questionnaire qui semblent être utilisés. L'exercice le plus populaire est de chercher des éléments grammaticaux aux paroles d'une chanson : 53% des répondants l'utilise assez souvent ou souvent. Un exercice apprécié est aussi celui à trous où les trous sont des éléments grammaticaux. Il est employé assez souvent ou souvent par 36% des répondants.

En revanche, il y a évidemment des exercices de grammaire qui n'ont pas beaucoup de succès. Dans notre questionnaire, nous en trouvons trois. D'abord, le fait de modifier le temps des paroles d'une chanson n'est utilisé presque jamais ou rarement par 93% des répondants tandis qu'un exercice de modifier les pronoms personnels des paroles n'est utilisé presque jamais ou rarement par 96% d'eux. Finalement, l'exercice où les élèves changent les paroles d'une chanson de la voix active à la passive ou l'envers est le moins

populaire des exercices de grammaire musicaux car 98% des répondants confessent qu'ils ne l'utilisent presque jamais ou rarement.

### 5.2.6 Culture

Il est bien évident que la musique est une partie essentielle dans la culture. Il semble que les répondants de notre questionnaire le reconnaissent aussi au point que 88% d'eux annoncent qu'ils utilisent la musique pour activités concernant la culture. Comme nous l'avons illustré dans le sous-chapitre 5.1.4 (Raisons culturelles), 8% de nos répondants mentionnent l'aspect culturel comme leur raison d'utiliser la musique dans leur enseignement. Nous pouvons donc constater que bien qu'une petite partie des répondants admette que la culture est l'une de leurs raisons les plus importantes pour l'usage de la musique, il existe aussi de nombreux enseignants qui soulignent la culture avec la musique dans leur enseignement sans la mentionner comme leur raison principale. Nous avons résumé les fréquences d'usage des activités de culture dans le diagramme suivant :

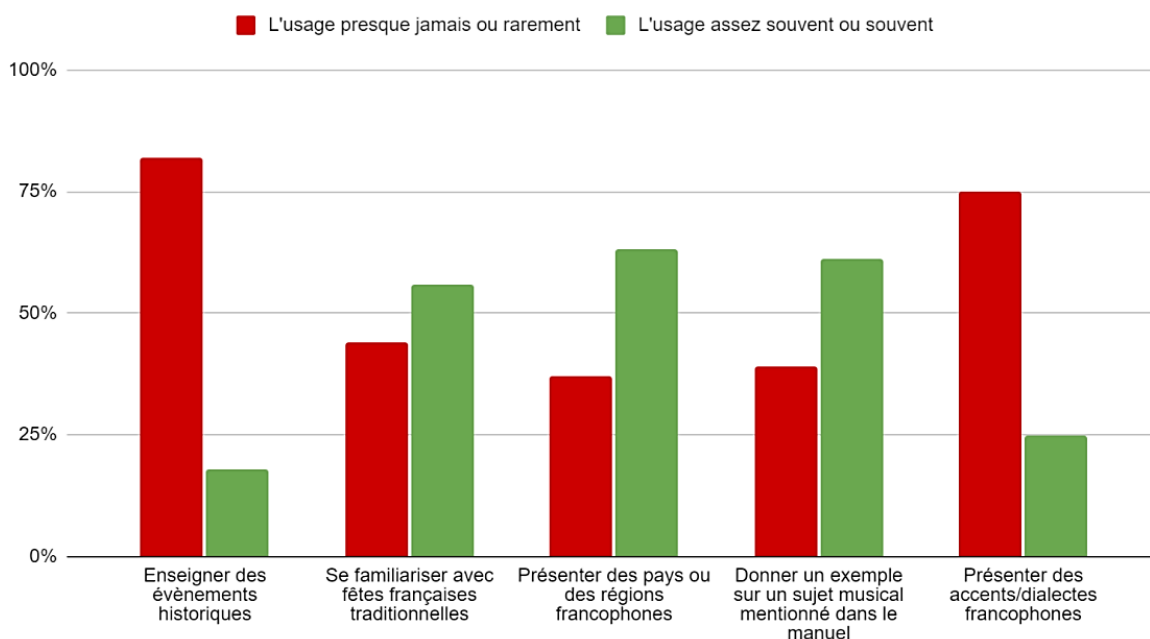


Diagramme 8. La fréquence d'usage des activités de culture

Selon Pasanen (1992 : 104), la musique fonctionne bien pour illustrer la culture. Elle mentionne trois points de vue (géographique, historique et traditionnel) qui peuvent bénéficier de l'usage de la musique. Les réponses de notre questionnaire suivent aussi cette catégorisation pour la plupart. Quant au point de vue historique, l'exercice qui surgit des réponses de notre questionnaire est d'enseigner ou d'animer des événements

historiques en utilisant la musique. Pourtant, ce type d'activité ne semble pas immensément populaire car 82% des répondants ne l'utilise que presque jamais ou rarement. En revanche, un exercice lié au point de vue traditionnel obtient plus d'appréciation chez nos répondants. En fait, 56% des enseignants rapportent qu'ils emploient la musique pour pousser ses élèves à se familiariser avec différentes fêtes françaises traditionnelles.

En ce qui concerne le point de vue géographique, la présentation des pays ou des régions francophones à l'aide de la musique semble un exercice pertinent selon les répondants à tel point que 63% d'eux disent qu'ils l'utilisent assez souvent ou souvent dans leur enseignement. L'un des répondants mentionne aussi les possibilités audiovisuelles avec ce type d'exercice :

*Quelques vidéoclips montrent aussi des paysages des pays francophones. (N8)*

Une question dans notre questionnaire traite le thème de la musique venant de différents pays francophones. La majorité des enseignants explique qu'ils utilisent de la musique francophone autre que celle venant de France mais plusieurs répondants admettent aussi que la musique qu'ils utilisent est principalement française. Pourtant, les répondants mentionnent aussi d'autres pays francophones dont leur musique est originaire. La musique belge et la musique canadienne sont les deuxième plus populaires pays francophones (après la France) avec 34 mentions respectivement tandis que la musique africaine (sans mentionner plus précisément quel pays africain) obtient 24 mentions. Cependant, il convient de mentionner que 13 répondants soulignent que le pays d'origine de musique n'est pas leur priorité mais plutôt le fait que la musique soit francophone et qu'il convienne au contexte éducationnel. L'un des répondants résume son point de vue de la manière suivante :

*Ce qui est le plus important pour moi est que la musique est en français. (N16)*

Pasanen (1992 : 194) propose également que la combinaison de la musique et de la culture peut être inspirée par le manuel de FLE. Selon elle, lorsque le manuel mentionne un chanteur ou une chanson, l'enseignant pourrait en donner un exemple. Cela semble être un type d'activité reconnu par nos répondants. En fait, 61% d'eux disent qu'ils s'en servent assez souvent ou souvent. Au contraire, un autre exercice proposé par Pasanen (ibid.) où il s'agit de présenter de différents exemples des accents ou des dialectes aux apprenants n'est pas si populaire. Cet exercice n'est utilisé que presque jamais ou rarement par 75% des répondants.

### 5.2.7 Ludicité

Les réponses de notre questionnaire nous révèlent que l'usage de la musique dans l'enseignement du FLE n'est pas forcément lié à un thème dit « traditionnel » de l'apprentissage d'une langue étrangère (c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire, la culture...). Au lieu de cela, la musique peut avoir d'autres fonctions en classe de FLE. En fait, une grande majorité des répondants, 80%, disent qu'ils utilisent la musique d'une manière ludique : soit pour entretenir, soit comme orientation à l'enseignement. Similairement, la fréquence de ce type d'activité est aussi haute au point que 84% des répondants indiquent qu'ils l'utilisent assez souvent ou souvent dans leur enseignement.

Également, 3% des répondants indiquent explicitement qu'ils utilisent la musique pour diversifier la leçon, détendre l'atmosphère ou offrir une pause entre ou après activités. Plusieurs enseignants semblent aimer cette fonction de la musique, comme on peut le voir dans les témoignages suivants :

*[La musique] anime la leçon et les élèves. (N4)*

*[Dans mon enseignement], la musique fonctionne comme une pause au milieu de la leçon. (N25)*

*[La musique] offre une petite pause lorsqu'on a étudié quelque chose de difficile, comme la grammaire. (N54)*

*[La musique] offre de la variation à l'apprentissage et tout le monde aime l'écouter. (N77)*

*Normalement, je n'ajoute pas d'exercice avec l'écoute de la musique, mais nous nous concentrons sur la musique elle-même et l'atmosphère. (N96)*

Bien que ces témoignages prouvent que ce type d'activité (ou plutôt l'absence de celui-ci) surfe sur la tendance de l'enseignement du FLE, quelques répondants admettent qu'il n'est pas sans problèmes. Pour eux, le fait de faire les élèves écouter de la musique sans rien faire peut perturber la paix et la tranquillité en classe.

*Il faudrait toujours se concentrer sur quelque chose dans la chanson. Sinon, les élèves sont facilement distraits par leur portable. (N7)*

Nous trouvons aussi que l'usage de la musique seulement pour la ludicité limite les possibilités de la musique dans l'enseignement. Également, quelques-uns de nos répondants adoptent le même avis :

*J'aime le fait que la musique peut fonctionner comme une petite pause mais que l'on peut également passer la leçon entière en travaillant sur une chanson avec des exercices ou de la grammaire. (N8)*

*L'usage de la musique approfondit et diversifie toujours l'enseignement. Il prend du temps mais il peut inspirer les élèves à écouter quelque chose de nouveau. La musique est très importante. (N9)*

Pourtant, il faut mentionner que les répondants semblent comprendre qu'ils pourraient employer la musique plus efficacement :

*Sans doute, je pourrais utiliser la musique d'une manière plus diverse. (N33)*

D'un autre côté, l'usage de la musique ne doit pas être toujours au milieu de l'action mais la musique peut aussi fonctionner comme quelque chose qui facilite un autre exercice. Cette tendance semble être populaire chez nos répondants à tel point que 55% d'eux décrivent qu'ils utilisent la musique comme la musique de fond en classe, par exemple lorsque les élèves travaillent sur les exercices. Néanmoins, il y a de la grande variation dans la fréquence de l'usage de la musique de fond. 44% des répondants n'utilisent presque jamais ou rarement la musique de fond dans leur enseignement tandis que 56% d'eux l'utilisent assez souvent ou souvent. Ainsi, l'usage de la musique de fond divise l'opinion parmi nos répondants, ce qui pourrait être expliqué par les commentaires suivants de quelques répondants :

*La musique dérange quelques élèves. (N30)*

*D'un côté, [la musique] détend l'atmosphère, aide les élèves à se concentrer et présente de la culture mais d'un autre côté, elle peut perturber ou compliquer la leçon. (N27)*

Cependant, quelques répondants insistent qu'il existe un moment et un endroit pour l'usage de la musique de fond :

*J'utilise la musique de fond lorsque nous jouons à un jeu (comme Kahoot ou Quizlet) en classe. Là, je choisis la musique qui correspondre au sujet du jeu. (N24)*

Ce qui est souligné dans les réponses est l'importance de besoins et préférences des apprenants. Plusieurs enseignants disent qu'ils remarquent l'effet possible perturbant de la musique et qu'ils essaient toujours de prendre compte de l'atmosphère en classe en choisissant d'utiliser ou de ne pas utiliser la musique de fond cette leçon-là. Ils décrivent que quelques groupes ne supportent pas la musique de fond tandis que quelques-uns en

ont besoin pour se concentrer en classe. Il y a aussi quelques enseignants qui jouent de la musique aux élèves seulement lorsqu'ils entrent dans la salle de classe.

En conclusion, nous pouvons constater que les exercices que les enseignants favorisent sont ceux qui sont assez simples et qui sont liés à la nature auditive et essentielle de la musique. Par exemple, les exercices de compréhension orale qui sont utilisés le plus régulièrement sont ceux qui soulignent l'écoute de la musique comme une partie essentielle dans la complétion de l'exercice, c'est-à-dire le fait de chercher un détail dans les paroles ou un exercice à trous. L'exercice de chercher un détail dans la chanson demande l'écoute de la chanson pour trouver le détail ainsi qu'un exercice à trous ne peut pas être fait sans écouter la chanson. En revanche, les activités qui ne sont pas directement liées à l'écoute de la chanson (soit les questions de choix multiple, le vrai/faux ou les questions ouvertes, soit remettre les paroles dans le bon ordre) ne sont pas si régulièrement présentes en classe de FLE.

Similairement, les exercices de production orale qui sont les plus populaires sont ceux qui sont simples et liés à la musique d'une manière directe. Il est évident que le chant est peut-être la manière la plus naturelle d'inclure la musique à l'enseignement des langues ainsi que les exercices de prononciation avec les paroles d'une chanson sont pertinents parce qu'ils incluent l'écoute de la chanson comme un exemple sur la prononciation française. Également, la musique de fond est quelque chose de naturelle parce qu'elle ne demande aucun autre exercice d'être lié à l'écoute. Au contraire, les exercices de production orale qui ne semblent pas être utilisés régulièrement sont ceux où les élèves doivent parler beaucoup, par exemple les paroles d'une chanson comme un sujet pour discussion ou la musique comme un sujet de présentation. Il faut aussi rappeler que ces types d'exercices demandent un certain niveau de langue que les débutants n'ont pas nécessairement.

D'une manière similaire, les exercices de compréhension ou de production écrite et les activités de vocabulaire qui sont les plus populaires sont ceux qui sont simples, c'est-à-dire l'exercice d'orthographe et trouver de nouveaux mots dans les paroles. Ils présentent des exercices qui sont utiles pour tous les âges et niveaux de langue et qui sont simples. Au contraire, les exercices d'utiliser les paroles comme une analyse poétique ou chercher des synonymes ou des antonymes dans les paroles est plus difficile et ainsi il ne convient qu'aux lycéens ou aux étudiants adultes de niveau avancé.



Également, la même tendance de simplicité se trouve dans les fréquence d'usage dans les activités de grammaire et de culture. Les exercices de grammaire musicaux les plus réguliers sont ceux où l'écoute de la chanson fonctionne comme une forme de vérification pour la fin d'exercice. Par exemple, l'exercice à trous avec des éléments grammaticaux peut indubitablement être fini sans écouter la chanson, mais l'écoute de la chanson semble comme une fin naturelle pour l'exercice. Au contraire, les exercices les moins populaires, modifier le temps ou les pronoms personnels des paroles et changer la voix des paroles, ne bénéficient pas de l'écoute de la chanson car dans ces exercices, il s'agit de changer ou de modifier les paroles originales. Ainsi, l'écoute de la chanson après l'exercice pourrait bien confondre les apprenants. Similairement, les activités de culture qui sont couramment utilisées sont celles qui entourent l'écoute de la chanson pour faire connaissance avec un aspect culturelle. Ces types d'activités sont donc se familiariser avec fêtes françaises traditionnelles, présenter des pays ou des régions francophones ou donner un exemple sur un sujet musical mentionné dans le manuel.

En somme, les exercices qui sont utilisés le plus régulièrement sont les suivants : chercher un détail dans les paroles, les exercices à trous, le chant, l'exercice de prononciation, l'exercice d'orthographe, trouver de nouveaux mots, trouver des éléments grammaticaux dans les paroles, se familiariser avec les fêtes traditionnelles et les régions francophones et donner un exemple sur un sujet musical mentionné dans le manuel. Mentionnons finalement que la chose que tous les exercices les plus populaires semblent avoir en commun est le fait qu'ils peuvent être appliqués à plusieurs tranches d'âge et niveaux de langue. Autrement dit, les exercices universels sont ceux qui obtiennent le plus grand succès chez nos répondants.

Nous avons maintenant traité les résultats de notre questionnaire qui sont liés à notre deuxième question de recherche (« Comment la musique est-elle utilisée dans l'enseignement du FLE ? »). Dans le sous-chapitre suivant, nous examinerons les aspects de choisir la musique qui est utilisée dans l'enseignement du FLE pour trouver la réponse pour notre troisième question de recherche (« Quel type de musique les enseignants utilisent-ils et quels critères ont-ils pour choisir la musique qu'ils utilisent ? »).

### 5.3 Choix de la musique

Dans ce sous-chapitre, nous examinerons quel est le processus des répondants en choisissant la musique qu'ils utilisent dans leur enseignement. Ce sous-chapitre sera divisé en deux aspects : le genre musical et les critères pour choisir la musique.

#### 5.3.1 Genre

Les résultats de notre questionnaire montrent quelques tendances en ce qui concerne le genre musical qui est employé en classe de FLE. Pourtant, il faut citer la proposition de Keskinen (2014 : 52) selon laquelle le genre musical n'est pas une priorité pour les enseignants mais plutôt, ils utilisent la musique qu'ils trouvent attirante eux-mêmes. En fait, nos résultats soutiennent les résultats de Keskinen car 81% des répondants soulignent que le plus important critère pour eux en choisissant la musique à utiliser en classe est que la musique correspond à leurs préférences musicales.

Selon Keskinen (2014 : 63), les deux genres les plus favorisés par les enseignants de langues sont le pop et les chansons traditionnelles. Réciproquement, nos résultats reflètent aussi de mêmes tendances mais en outre, les chansons d'enfants/chansons pédagogiques et le rap sont aussi populaires. Nous avons résumé la popularité des genres musicaux dans notre questionnaire dans le diagramme suivant :

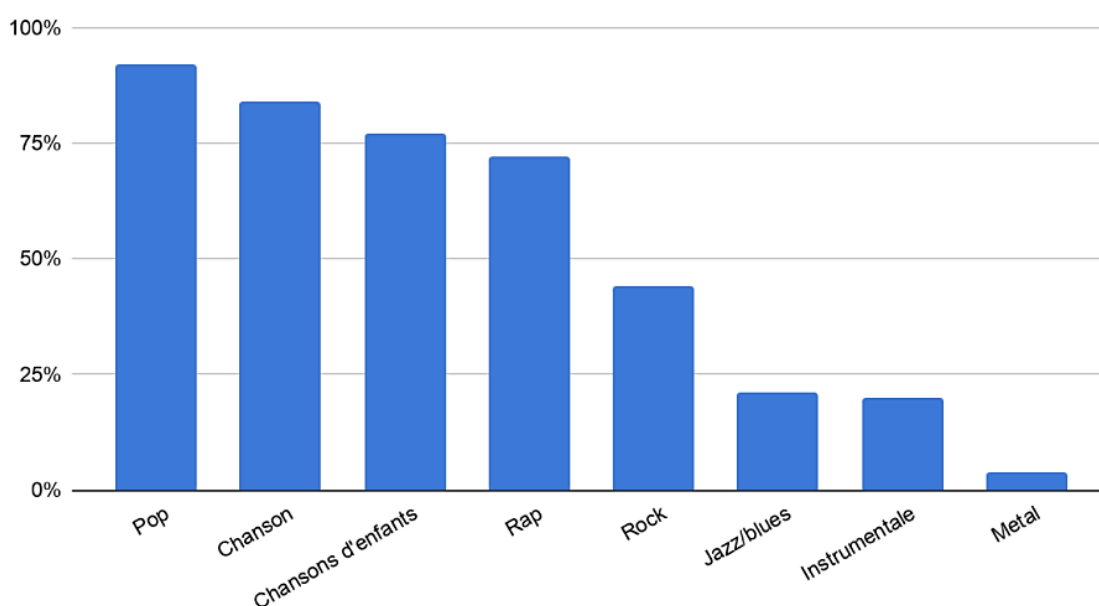


Diagramme 9. La popularité des genres musicaux

Dans sa recherche, Tiusanen (2013 : 24) constate que l'usage de la musique pop est motivant surtout pour les étudiants adultes et les collégiens. Similairement, nos résultats reflètent la popularité de la musique pop dans l'enseignement du FLE à tel point que 92% des répondants disent qu'ils l'utilisent dans leur enseignement. Quelques tendances se trouvent aussi dans les réponses en ce qui concerne quels artistes pop sont favorisés dans l'enseignement. Les artistes pop les plus populaires sont Zaz (31 mentions), Louane (23 mentions) et Kids United (12 mentions).

Au contre, quelques enseignants ne veulent pas toujours introduire de la musique contemporaine et à la mode mais plutôt de « grands classiques » pour que les apprenants les connaissent, comme le suggère Keskinen (2014 : 52). Similairement, Boza Araya (2012 : 200) propose que les enseignants du FLE qui ne viennent pas de pays francophones ont du mal à rester au courant sur la musique francophone contemporaine et ainsi ils choisissent la musique selon leur propre goût musical, ce qui est souvent de la chanson traditionnelle. Quelques-uns de nos répondants l'admettent aussi :

*J'écoute encore des vieilles chansons traditionnelles. (N87)*

*Je n'entends nulle part de la musique française contemporaine. (N57)*

En fait, la chanson traditionnelle est le deuxième plus populaire genre musical selon nos répondants car 84% d'eux l'utilisent dans leur enseignement. Les artistes de ce genre qui semblent être le plus reconnus sont Édith Piaf (25 mentions), Céline Dion (12 mentions), Patricia Kaas (11 mentions) et Jacques Brel (8 mentions).

Bien que la grande majorité des répondants utilisent la chanson traditionnelle dans leur enseignement, ce genre musical n'est pas attirant pour les jeunes élèves. En fait, Boza Araya (2012 : 200) dit : « Les artistes traditionnels comme Édith Piaf ou Jacques Brel n'attirent guère les apprenants jeunes ». Nos répondants semblent le savoir mais ils admettent qu'ils utilisent la chanson française parce qu'elle fait partie de la connaissance générale du monde francophone :

*J'essaie toujours d'introduire beaucoup de musique contemporaine française à mes élèves, mais j'utilise aussi quelques classiques comme Édith Piaf. (N2)*

*Je trouve que les grands classiques font partie de la connaissance générale de chaque apprenant du FLE. (N73)*

*Il y a des classiques magnifiques mais j'essaie aussi de suivre les tendances de la musique contemporaine. (N102)*

A notre grand étonnement, le troisième plus populaire genre musical parmi nos répondants est les chansons d'enfants ou les chansons pédagogiques. Également, les sources qui semblent être populaire en utilisant ce genre sont Alan Le Lait (12 mentions) et généralement les chansons d'enfants sur YouTube (5 mentions). Nous trouvons cela surprenant parce que nous pensions que les enseignants voudraient souligner l'authenticité de la musique et ainsi utiliser la musique qui soit plus agréable pour les élèves. Nous fondons cet avis sur la proposition de Pasanen (1992 : 89). Elle remarque la même chose en disant que l'enseignant devrait offrir de la musique authentique aux élèves aussi souvent que possible parce que les chansons pédagogiques ne sont guère de même niveau.

Cela dit, nous trouvons aussi des arguments pour l'usage de la musique d'enfants dans notre arrière-plan théorique. Dans le sous-chapitre 3.2.2 (Critères pour choisir la musique), nous avons énuméré de différents aspects auxquels les enseignants devraient réfléchir en sélectionnant de la musique à utiliser dans leur enseignement. L'un des aspects mentionnés dans cette liste est la clarté de la chanson, c'est-à-dire que les paroles de la chanson sont faciles à comprendre et distinguer. Un autre critère aussi important est l'âge de l'apprenant. Mobbs et Cuyul (2018 : 23) soulignent l'importance de ce critère dans leur recherche en disant que les chansons répétitives conviennent mieux aux jeunes apprenants tandis que les chansons qui sont plus complexes sont un meilleur choix pour les apprenants plus âgés. Cela nous indique que pour les enfants, les chansons d'enfants sont de la musique authentique et pertinente. Plusieurs enseignants de l'école primaire favorisent les chansons d'enfants :

*Surtout à l'école primaire, les chansons facilitent l'apprentissage du vocabulaire. (N5)*

*Je trouve que la musique convient bien à l'école primaire. (N79)*

*J'enseigne à l'école primaire et ainsi, l'apprentissage de la grammaire n'est pas pertinent en écoutant la musique. [...] Nous chantons et dansons souvent en écoutant de la musique. (N86)*

Encore un critère qui soutient l'usage de la musique d'enfants est le niveau de langue des apprenants. Bien sûr, il est important d'utiliser le matériel musical qui correspond au niveau de langue de celui qui l'écoute. Sous ce prétexte, l'usage des chansons d'enfants avec les apprenants du FLE de niveau bas serait bien justifié. De nombreux répondants en sont accord avec nous :

*J'enseigne les débutants donc les paroles des chansons sont souvent trop difficiles pour eux. (N12)*

*Comme j'enseigne à l'école primaire, le niveau des élèves en ce qui concerne le vocabulaire et la grammaire est assez bas. Pour nous, la musique fonctionne comme une pause et quelque chose de culturel. (N22)*

*Le niveau de langue des élèves et le niveau d'intérêt des chansons que nous écoutons ne sont pas égaux. (N29)*

*Le niveau de langue de mes élèves n'est pas suffisant pour comprendre la musique « normale ». J'utilise beaucoup de chansons d'enfants mais je sais que mes élèves de l'école primaire s'intéresseraient à la musique contemporaine. (N79)*

Faute de la construction de notre questionnaire, nous n'avons pas de données qui nous distingueraient si les enseignants utilisent la musique d'enfants aussi pour les élèves après l'enfance. Néanmoins, selon les témoignages cités ci-dessus, nous croyons que l'usage de ce genre est majoritairement limité à l'école primaire.

Ce qui est en contradiction avec la popularité des chansons d'enfant est celle de la musique rap. En fait, 72% des répondants confessent qu'ils l'utilisent dans leur enseignement, ce qui se classe la musique rap au quatrième rang pour la popularité des genres musicaux selon les réponses de notre questionnaire. Selon nos répondants, leurs rappeurs préférés pour l'enseignement sont Stromae (30 mentions), Maître Gims (12 mentions) et Black M (11 mentions). Ce qui est en fait contradictoire est que la musique rap contient des caractéristiques que les enseignants semblent éviter en utilisant la musique d'enfants. Ces caractéristiques sont par exemple le tempo d'énonciation et les mots argotiques :

*Parfois, il est difficile d'utiliser la musique en classe parce qu'ils chantent si vite et il est difficile à distinguer des mots. (N5)*

*Les chansons (surtout les chansons rap) sont souvent trop difficiles quant aux paroles et leur articulation est trop ambiguë. (N16)*

Selon les résultats du questionnaire, 78% des répondants qui utilisent la musique d'enfants utilisent aussi la musique rap, ce qui est très fascinant. Cela signifie que soit les enseignants utilisent la musique d'enfants en plus de la musique rap avec ses élèves plus âgés, soit ils utilisent la musique rap avec ses élèves d'école primaire, ce qui contredirait leur peur d'utiliser de la musique trop complexe dans leur enseignement.

Pourquoi les enseignants utilisent-ils donc la musique rap ? Les réponses du questionnaire ne le révèlent pas. Nous déduisons que les enseignants connaissent la valeur de la musique rap dans la culture populaire surtout pour les élèves adolescents. Ainsi, l'usage de la musique rap leur offrirait du matériel d'apprentissage authentique. Il faut aussi mentionner que le haut tempo des chansons rap n'est pas nécessairement une mauvaise chose. Selon Pasanen (1992 : 99), il faudrait utiliser ce type de musique parce que ces chansons offrent des exemples sur les caractéristiques du langage rapide quotidien, c'est-à-dire le langage que l'on utilise dans la vie « réelle » pour la plupart.

Finalement, les genres musicaux les moins populaires sont le rock (44%), le jazz/le blues (21%), la musique instrumentale/classique sans paroles (20%) et le metal (4%). L'artiste rock le plus populaire est Johnny Halliday (3 mentions) tandis qu'un seul artiste jazz/blues, Sacha Distel, est mentionné. En revanche, aucun artiste metal n'est mentionné. Quelques enseignants mentionnent aussi des genres divers, par exemple la musique mondiale, les chansons d'Eurovision et les chants de Noël. Pour conclusion, nous avons résumé les 15 artistes les plus mentionnés et leur genre musical dans le diagramme suivant :

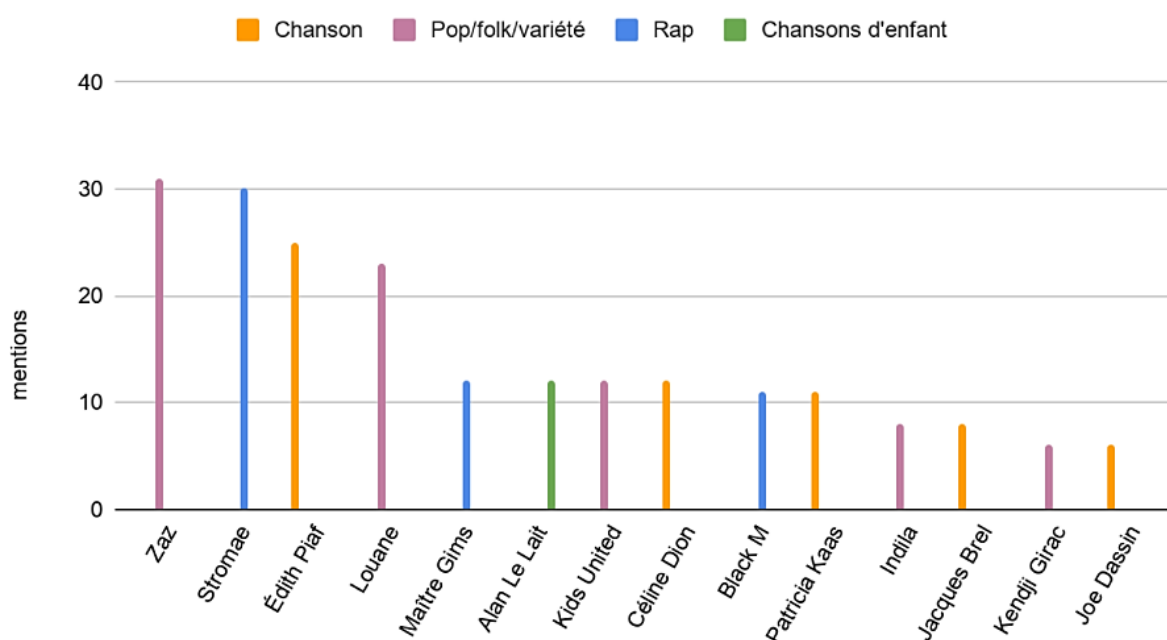


Diagramme 10. Les 15 artistes les plus mentionnés selon leur genre musical

### 5.3.2 Critères pour choisir la musique

Selon notre questionnaire, les enseignants du FLE ont sept critères principaux dont ils tiennent compte : l'accessibilité de la musique, les paroles de la chanson, la clarté

d'énonciation par le chanteur, la fonction de la musique, le goût musical des élèves, l'usage des chansons diversement et le genre musical. Dans ce sous-chapitre, nous examinerons ces critères principaux et leurs sous-critères plus en détail. Pour faciliter la compréhension des résultats, nous avons résumé l'importance des critères en choisissant la musique dans le diagramme suivant :

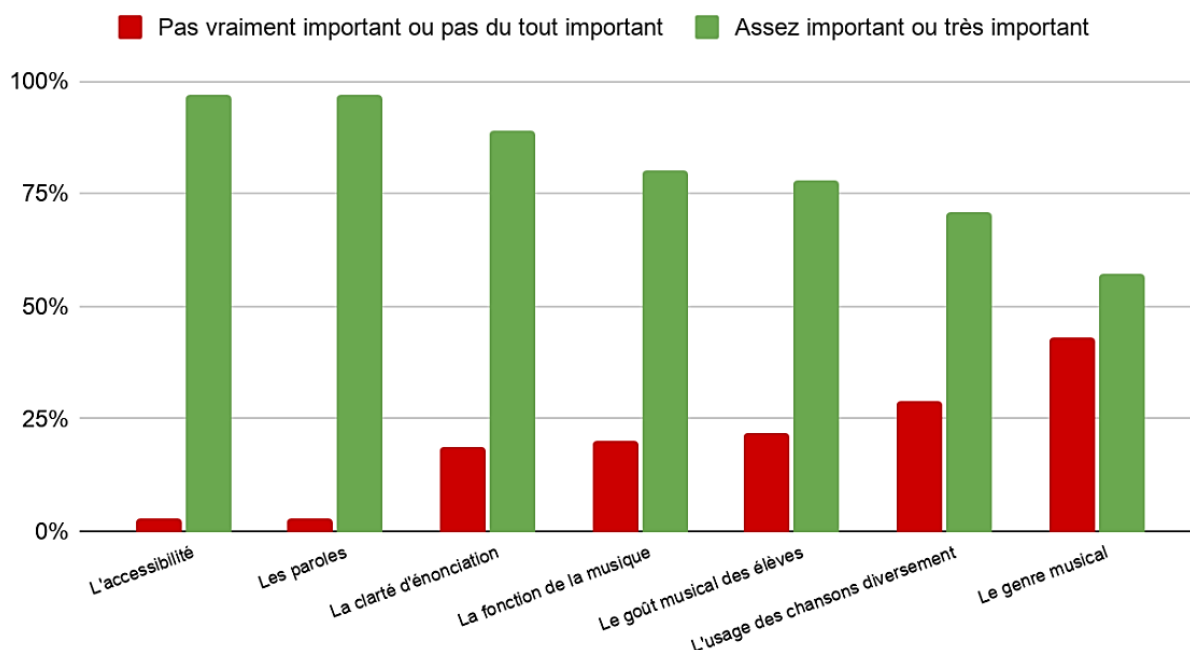


Diagramme 11. L'importance des critères en choisissant la musique

L'accessibilité (c'est-à-dire le fait que l'enseignant peut trouver la chanson qu'il veut) est le critère le plus important selon nos répondants. En fait, 97% des répondants le trouvent assez important ou très important en choisissant la musique à utiliser. Cela nous ne surprend pas car il est bien évident que le fait d'avoir de la musique à présenter aux élèves est la prémisse pour l'usage de la musique dans l'enseignement. Similairement, la question d'accessibilité a déjà été discuté dans le sous-chapitre 5.1.6 (Raisons pratiques) où nous révélons que la plupart des enseignants utilise la musique qui se trouve dans le manuel. Ainsi, tous ces deux résultats sont en accord avec la recherche de Keskinen (2014 : 65) qui a découvert que le critère primaire des enseignants de langues pour utiliser la musique est l'accessibilité.

Les facteurs de vocabulaire se classent au deuxième rang pour l'importance des critères pour choisir la musique. De façon similaire à celle de l'accessibilité, les paroles de la chanson sont assez importantes ou très importantes pour 97% des répondants. Mais que signifie-t-il ? Mobbs et Cuyul (2018 : 23) soulignent que l'enseignant devrait considérer l'usage des locutions figées, les expressions inappropriées ainsi que si le vocabulaire

convient généralement au thème de la leçon. Quelques enseignants en prennent compte en essayant de trouver de la musique dont les paroles ne seraient pas trop complexes :

*Parfois je me demande si les paroles des chansons que j'utilise sont trop difficiles pour mes élèves. (N38)*

Similairement, l'usage des expressions compliquées et idiomatiques peuvent confondre les apprenants du FLE. Un répondant résume le problème de la manière suivante :

*Les élèves trouvent les idiomes et les métaphores difficiles à comprendre. (N30)*

Ce témoignage soutient la proposition d'Abbott (2002 : 11). Elle trouve que l'ordre des mots et l'usage des métaphores devraient être réfléchis en choisissant la musique à utiliser dans l'enseignement.

Outre le niveau linguistique approprié des paroles de la chanson, un critère que 89% des répondants trouvent important est la clarté d'énonciation par le chanteur. Cela est aussi en accord avec la recherche d'Abbott (2002 : 11). Elle dit que la clarté de la vocalisation, l'accent du chanteur et le tempo général de la chanson sont pertinents en choisissant de la musique. Également, nos répondants confessent que la clarté est importante pour eux parce qu'il existe tellement de chansons qui ne sont pas assez claires :

*Il est difficile de trouver des chansons qui seraient articulées assez clairement et que je pourrais utiliser comme exercices de compréhension avec mes élèves débutants. (N31)*

*Parfois j'ai même du mal à comprendre les paroles d'une chanson à cause des homonymes etc. (N74)*

Étant donné toutes ces difficultés avec les chansons ambiguës et le fait que quelques chansons peuvent être trop compliquées pour même les enseignants du FLE, il n'est guère surprenant que nos répondants soulignent l'importance de la clarté du matériel musical.

Selon nos répondants, la fonction de la musique est le quatrième plus important critère en choisissant la musique à utiliser dans l'enseignement. Ce que nous voulons dire par la notion de la fonction de la musique est que les enseignants choisissent la musique surtout en prenant compte de sa fonction dans leur enseignement. C'est-à-dire, si les enseignants veulent enseigner du passé composé avec l'aide des paroles d'une chanson, ils choisissent une chanson qui contient du passé composé de la manière dont ils en ont besoin. Cet avis est adopté par plusieurs chercheurs. Par exemple, Arleo (2000 : 12) veut que la musique convienne généralement au contexte éducationnel tandis que Keskinen (2014 : 63) et Mobbs et Cuyul (2018 : 23) soulignent que la musique utilisée doit correspondre au sujet



traité pendant le cours. Les réponses de notre questionnaire sont en accord avec cette recherche. En fait, 80% des répondants révèlent qu'ils trouvent la fonction de la musique assez important ou très important :

*La musique [que l'on utilise dans l'enseignement] devrait correspondre au sujet de la leçon. (N85)*

Pourtant, nous trouvons que cela peut être en contradiction avec l'accessibilité que nos répondants mettent en valeur. Comme nous venons de l'illustrer dans le sous-chapitre 5.1.6 (Raisons pratiques), les enseignants du FLE utilisent souvent le matériel musical qui se trouve dans le manuel de FLE. Cependant, ils confessent aussi que le problème avec le matériel du manuel est que souvent, il ne convient pas au contexte éducationnel, ce qui signifie que ce matériel ne contribue pas à la fonction de la musique. En conséquence, le fait d'apprécier l'accessibilité et l'usage du manuel de FLE et souligner l'importance de la fonction de la musique en même temps semble assez contradictoire selon nous.

Les enseignants semblent apprécier également le point de vue de l'élève pendant le processus de choisir la musique à utiliser en classe. Arleo (2000 : 12) suggère que les enseignants peuvent prendre en compte les goûts et les préférences musicaux des apprenants et nos répondants semblent suivre ce conseil. 78% des enseignants trouvent que le goût musical des élèves est assez important ou très important en choisissant la musique pour l'enseignement. De plus, 61% d'eux admettent de tenir compte activement des souhaits musicaux des élèves. Cela contribue à la remarque d'Arleo (2000 : 12) selon qui on devrait prendre en considération le point de vue de l'enseignant aussi que celui de l'élève : il n'y a aucune raison d'utiliser de la musique que l'enseignant n'aime pas mais il ne sert à rien d'utiliser de la musique que les élèves n'aiment pas non plus. Réciproquement, cela contribue à l'authenticité de l'usage de la musique. Comme Nyman (2015 : 44) le constate, la prémisse pour l'usage du matériel authentique dans l'enseignement est que l'apprenant trouve le matériel pertinent et intéressant soi-même.

Similairement, comme Abbot (2012 : 11) constate aussi, les enseignants doivent réfléchir au niveau de langue de l'apprenant. Arleo (2000 : 12) est en accord avec cette proposition. Il résume cet aspect en disant que la musique qui est utilisée s'appuie sur le niveau de langue de l'apprenant, ce que disent aussi Paradis & Vercollier (2010 :4). Nos répondants semblent être en accord avec toute cette recherche mais admettent aussi que cela leur peut poser des problèmes :

*Il est difficile de trouver des chansons qui sont à la fois intéressantes pour les élèves et aussi sur leur niveau de langue. (N71)*

Ce problème est lié à celui sur l'usage de la musique d'enfant. Quant à ce sujet, nous avons déjà constaté que les enseignants veulent que la musique soit suffisamment simple pour les élèves et ainsi, ils sont parfois obligés d'utiliser de la musique qui ne correspond pas aux préférences musicales des élèves mais qui convient mieux au contexte éducationnel.

Finalement, les critères que les enseignants paraissent valoriser le moins sont l'usage des chansons diversement et le genre musical. L'usage des chansons diversement est assez important ou très important pour 71% des répondants. Dans notre recherche, l'usage divers de la musique signifie la diversité des chansons qui sont utilisées dans l'enseignement. En d'autres termes, l'enseignant devrait présenter des chansons qui varient en fonction de genre, tempo, sujet etc. Ces résultats concordent avec ceux de Pasanen (1992 : 90). Selon elle, bien qu'il faille prendre en compte les préférences musicales des élèves, l'enseignant devrait utiliser de la musique d'une manière diverse pour offrir une expérience plus multidimensionnelle aux élèves. Cela pourrait expliquer pourquoi le genre musical n'est pas si important ou pas du tout important pour 43% des répondants.

Nous avons maintenant traité les résultats de notre questionnaire qui sont liés à notre troisième question de recherche (« Quel type de musique les enseignants utilisent-ils et quels critères ont-ils pour choisir la musique qu'ils utilisent ? »). Nous avons révélé que les genres musicaux les plus préférés par les enseignants sont le pop, la chanson traditionnelle, la musique d'enfants/la musique pédagogique et le rap. De plus, les critères les plus importants pour les enseignants en choisissant la musique à utiliser dans l'enseignement sont l'accessibilité, les paroles de la chanson, la clarté d'énonciation et la fonction de la musique. Dans le chapitre suivant et final, nous résumerons notre étude en quelques mots et nous discuterons du processus de recherche et ses possibilités à l'avenir plus en détail.

## 6. Conclusion

La musique dans l'enseignement des langues n'est guère quelque chose de nouveau. En addition, plusieurs chercheurs ont examiné l'usage de la musique dans l'enseignement des langues. La plupart de cette recherche s'est concentrée sur l'enseignement de l'anglais. Étant donné le rôle de l'anglais au niveau global, cette recherche ne peut pas forcément être appliquée directement aux autres langues étrangères, comme le français. Cette recherche examine souvent la musique dans les manuels d'une langue étrangère mais les points de vue des enseignants des langues étrangères n'ont pas été suffisamment présentés. Par conséquent, nous avons voulu donner la parole aux enseignants du FLE et leur demander sur leur usage de la musique dans l'enseignement.

Dans notre recherche, nous avons voulu examiner l'usage de la musique des enseignants du FLE finlandais dans leur enseignement. Nous avons eu trois questions de recherche :

1. Pourquoi les enseignants du FLE finlandais utilisent-ils la musique dans leur enseignement ?
2. Comment la musique est-elle utilisée dans l'enseignement du FLE ?
3. Quel type de musique les enseignants utilisent-ils et quels critères ont-ils pour choisir la musique qu'ils utilisent ?

De plus, nous avons établi une hypothèse pour chaque question de recherche :

1. Pour la plupart, les enseignants utilisent la musique parce qu'eux-mêmes ou leurs élèves l'aiment.
2. Les enseignants utilisent la musique comme une pause ou comme une activité ludique.
3. Les enseignants utilisent la musique pop ou la musique francophone traditionnelle qu'ils aiment ou qui est disponible dans les manuels de FLE.

Notre méthode de recherche a été aussi bien qualitative que quantitative. Pour examiner ces questions et leur hypothèses correspondantes, nous avons construit un questionnaire pour les enseignants. Nous avons eu 103 réponses à notre questionnaire, ce qui signifie déjà que ce sujet intéresse vraiment les enseignants du FLE. Sur les 103 réponses, 97 répondants ont indiqué qu'ils utilisent la musique. Pourtant, il convient de rappeler que ce contraste entre ceux qui utilisent la musique et ceux qui ne l'utilisent pas n'est pas complètement réaliste. Nous comprenons que le fait que nous avons indiqué dans notre invitation au questionnaire que nous examinerons l'usage de la musique dans

l'enseignement du FLE a bien pu exclure quelques répondants qui n'utilisent pas la musique.

En ce qui concerne la première question de recherche, les résultats sont (pour la plupart) en accord avec notre hypothèse. En fait, la raison principale pour l'usage de la musique a été la préférence des élèves. Similairement, la troisième plus populaire raison a été l'amour personnel de l'enseignant pour la musique. En revanche, ce qui nous a surpris a été la deuxième plus populaire raison : il existe du matériel musical dans le manuel. Cela signifie que de nombreux enseignants utilisent la musique parce que le manuel qu'ils utilisent dans leur enseignement leur propose du matériel musical, prêt à l'emploi. De plus, plusieurs enseignants ont indiqué qu'ils utilisent la musique dans le manuel bien qu'ils ne soient pas satisfaits avec le matériel. Nous appelons cette raison la raison pratique.

D'autres raisons pour l'usage de la musique sont les facteurs extérieurs (l'influence de la formation, des collègues etc.), les raisons ludiques, la connaissance des bienfaits de la musique dans l'enseignement et les raisons culturelles. Cependant, les raisons administratives – l'influence de Le POPS, Le LOPS ou Le CECR – ou les raisons authentiques ne sont mentionnées par aucun répondant. Cela nous suggère que le choix d'utiliser la musique dans l'enseignement du FLE semble être dictée par les émotions et non par la logique, ce qui soutient notre hypothèse 1.

Quant à la question de recherche 2, les résultats ne soutiennent pas complètement notre hypothèse. Certes, les fonctions ludiques sont populaires parmi nos répondants et en fait, l'usage de la musique comme une orientation à un sujet en classe est la deuxième plus populaire fonction de la musique selon nos répondants. Par contre, l'usage de la musique comme juste une pause n'est pas très populaire en général. Cela s'explique par le fait que l'usage ludique de la musique semble poser des problèmes en classe selon quelques répondants. De ce fait, les fonctions les plus populaires sont la culture, l'orientation, la grammaire et le vocabulaire.

De plus, la popularité de différentes catégories d'exercices ne suffit pas, mais nous avons aussi examiné la fréquence d'usage de différents exercices dans chaque catégorie. Dans la catégorie de compréhension orale, l'exercice à trous et l'activité où on cherche un détail dans les paroles sont utilisés le plus souvent. Dans la catégorie de production orale/prononciation, le chant est l'activité la plus fréquente. Quant à la catégorie de compréhension et de production écrite, l'exercice le plus fréquent semble être l'exercice

d'orthographe tandis que dans la catégorie de vocabulaire, l'activité de catégoriser les paroles de la chanson est utilisée le plus souvent. Dans la catégorie de grammaire, l'activité la plus fréquente est de chercher des éléments grammaticaux dans les paroles. Finalement, dans la catégorie de culture, présenter des pays ou des régions francophones, donner un exemple sur un sujet musical mentionné dans le manuel et se familiariser avec fêtes françaises traditionnelles sont utilisés le plus souvent. Bref, les exercices que les enseignants favorisent sont ceux qui sont assez simples et qui sont liés à la nature auditive et essentielle de la musique, c'est-à-dire le fait d'écouter de la musique.

En ce qui concerne la question de recherche 3, les résultats sont clairs. Comme nous l'avons supposé avec l'hypothèse 3, les genres les plus favorisés par les enseignants du FLE sont le pop et la chanson française traditionnelle. Pourtant, ce qui nous a surpris est que les chansons d'enfants/chansons pédagogiques et le rap sont aussi très populaires parmi nos répondants. L'usage de la musique d'enfants est surprenant parce qu'elle n'est pas très authentique à utiliser par exemple avec les adolescents ou les adultes. Pourtant, son usage a été expliqué par le fait que les paroles des chansons d'enfants sont suffisamment simples pour les apprenants de niveau débutant. En revanche, l'usage de la musique rap nous a surpris parce que ce genre de musique est assez difficile à comprendre pour les débutants à cause des mots argotiques et le tempo d'énonciation.

Quant aux critères pour choisir la musique, ils soutiennent notre hypothèse. Selon l'hypothèse 3, un critère important pour les enseignants est que le matériel musical qu'ils utilisent se trouve dans le manuel de FLE. Similairement, selon nos résultats, le critère principal pour nos répondants est l'accessibilité du matériel musical. D'autres critères que les enseignants soulignent aussi dans leurs réponses sont les paroles et la clarté d'énonciation. En d'autres mots, le choix de quelle musique utiliser est dictée par les facteurs de compréhension et la logique, au contraire avec le choix de commencer à utiliser la musique.

D'un niveau général, nous trouvons que notre étude a réussi. Nous avons trouvé la réponse à nos questions de recherche et nous avons pu refléter nos résultats aux hypothèses que nous avons proposés. Quant à notre méthode de collecte de données, nous trouvons que le questionnaire a été le choix correct. Selon nous, notre questionnaire a été suffisamment vaste. Pourtant, ayant déjà fini notre étude, nous trouvons que nous aurions pu le modifier encore plus. Par exemple, nous avons demandé aux répondants de quels niveaux éducationnels ils ont de l'expérience.

Pourtant, nous n'avons pas réfléchi au fait que plusieurs enseignants peuvent avoir de l'expérience sur plusieurs niveaux. En conséquence, nous n'avons pas pu examiner des différences dans l'usage de la musique entre différents niveaux éducationnels (p.ex. entre l'école primaire et le lycée) parce que nous ne pouvons pas être certaine de sur quel niveau éducationnel les répondants basent leur réponses.

Nous trouvons que notre étude pourrait bien être continué. Le questionnaire que nous avons construit offre encore plus de possibilités mais nous trouvons que si l'on construisait un nouveau questionnaire, les possibilités seraient augmentées. On pourrait examiner plus en détail les raisons pour l'usage de la musique et les différentes façon de l'utiliser en comparant les répondants par exemple selon leur expérience en enseignement. De plus, on pourrait examiner les raisons pourquoi quelques enseignants n'utilisent pas la musique. Finalement, un sujet fascinant pourrait être d'examiner les problèmes avec l'usage de la musique.

## Bibliographie

- Abbott, Marilyn (2002) « Using Music to Promote L2 Learning Among Adult Learners. » *Tesol Journal* 11 : 1. 10–17.
- Alanen, Riikka (2011) « Kysely tutkijan työkaluna. » Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (éds) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura, Helsinki. 146–161.
- Alisaari, Jenni & Heikkola, Leena Maria (2017) « Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. » *Teaching and Teacher Education* 63. 231–242.
- Andres, Lesley (2012) *Designing & doing survey research*. Sage, Londres.
- Aslim-Yetis, Veda (2010) « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada* 2. 1–13.
- Arleo, Andy (2000) « Music, Song and Foreign Language Teaching. » *Cahiers de l'APLIUT* 19 : 4. 5–19.
- Bourke, Jane, Kirby, Ann & Doran, Justin (2016) *Survey & questionnaire design : collecting primary data to answer research questions*. NuBooks, Irlande.
- Boza Araya, Virginia (2012) « La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE? Pour quels publics? » *Revista de linguas modernas* 16. 197—213.
- Boza Araya, Virginia (2013) « Aborder la culture française à travers la chanson. » *Letras* 53. 93–109.
- Bärlund, Pia (2010) « Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. » *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 1 : 6. 1–5.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (Consulté le 19/5/2020)
- Corral Fulla, Anna (2008) « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE. » *Synergies Espagne* 1. 141–152.
- Engh, Dwayne (2013) « Music in English Language Learning ? A Survey of the literature. » *English Language Teaching* 6 : 2. 113—127.

- Fonseca-Mora, Carmen, Toscano-Fuentes, Carmen & Wermke, Kathleen (2011) « Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. » *Anglistik International Journal of English Studies* 22 :1. 101—118.
- Gardies, Patricia & Yasri-Labrique, Eléonore (2011) « Mise en portée, mise à portée... Utilisations didactiques de la chanson en FLE. » *Glottopol* 17. 72–94.
- Keskinen, Outi. (2014) « Use of music in English classrooms in lower and upper secondary school and at university of applied sciences. A comparative study on teachers' perceptions and practices. » Mémoire de master, Université de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44195> (Consulté le 1/6/2020)
- Lems, Kristin (2018) « New Ideas for Teaching English Using Songs and Music. » *English Teaching Forum* 56 : 1. 14–21.
- Lorenzutti, Nico (2014) « Beyond the Gap Fill: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom. » *English Teaching Forum* 52 : 1. 14—21.
- Margelidon, Marie-Hélène (2004) « Le système éducatif finlandais. » *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 36. 175–182.
- Marjanen, Kaarina (2012) *Eurooppalainen musiikkiportfolio : Luova tie kieleen* . Université de Helsinki, Centre de l'éducation et le développement Palmenia.
- Millington, Neil T. (2011) « Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. » *Language Education in Asia* 2 : 1. 134–141
- Mishan, Freda (2004) « Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution. » *ELT Journal* 58 : 3. 219–227.
- Mobbs, Andrew & Cuyul, Melinda (2018) « Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes. » *English Teaching Forum* 51 : 1. 22—29.
- Nyman, Tarja (2015) « Autenttisuuden monet muodot. » Raili Hildén & Marita Härmälä (éds) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Le Centre de l'évaluation d'enseignement finlandais. 40–60.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (consulté le 16/5/2020)



Opetushallitus (2015) *Lukion opetussuunnitelman perusteet*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (consulté le 18/5/2020)

Paradis, Swann & Vercollier, Gaëlle (2010) « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ? » *Synergies Canada* 2.

Pasanen, Ulla-Maija (1992) *Roolileikkejä kielellä: kieliä draaman ja musiikin keinoin*. WSOY, Porvoo.

Shen, Chunxuan (2009) « Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. » *English Language Teaching* 2 : 1. 88—94.

Tiusanen, Titta (2013) « Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande. » Mémoire de master, Université de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41237#>

Vitikka, Erja (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylän yliopistopaino : Jyväskylä.

## Annexes      Le questionnaire

# Ranskanopettajien musiikin käyttö oppitunneilla

Tämä kysely on osa tutkimusta, joka tutkii Suomen ranskanopettajien musiikin käyttöä apunaan ranskan oppitunneilla.

Antamasi vastaukset ovat anonymiä ja niitä käsitellään luottamuksellisesti.

Jos täytät kyselyä mobiililaitteella, käännä näyttösi vaakatasoon, jotta kaikki kysymykset näkyvät kokonaan.

Kiitos avustasi!

Yhteydenotot: Emmi Pääkkönen [emmi.paakkonen@helsinki.fi](mailto:emmi.paakkonen@helsinki.fi)

## 1. Sukupuoli

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐ nainen

☐ mies

☐ muu

☐ en halua sanoa

## 2. Valmistumisvuosi yliopistosta

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐ en ole vielä valmistunut

☐ 2019

☐ 2018

☐ 2017

☐ 2016

☐ 2015

☐ 2014

☐ 2013

☐ 2012

☐ 2011

☐ 2010

☐ 2009

☐ 2008

☐ 2007

☐ 2006

☐ 2005

☐ 2004

☐ 2003

☐ 2002

☐ 2001

☐ 2000

☐ 1999

☐ 1998

☐ 1997

☐ 1996

☐ 1995

☐ 1994

☐ 1993

☐ 1992

☐ 1991

☐ 1990

☐ 1989

☐ 1988

☐ 1987

☐ 1986

☐ 1985

☐ 1984

☐ 1983

☐ 1982

☐ 1981

☐ 1980

☐ 1979

☐ 1978

☐ 1977

☐ 1976

☐ 1975

☐ 1974

☐ 1973

☐ 1972

☐ 1971

☐ 1970

☐ 1969

☐ 1968

☐ 1967

☐ 1966

☐ 1965

☐ 1964

☐ 1963

☐ 1962

☐ 1961

☐ 1960

☐ 1959

☐ 1958

☐ 1957

☐ 1956

☐ 1955

☐ 1954

☐ 1953

☐ 1952

- ☐ 1951
- ☐ 1950
- ☐ aiemmin kuin 1950

3. Yliopisto, josta valmistuit / jossa opiskelet

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ Helsingin yliopisto
- ☐ Jyväskylän yliopisto
- ☐ Itä-Suomen yliopisto
- ☐ Turun yliopisto
- ☐ Lapin yliopisto
- ☐ Vaasan yliopisto
- ☐ Muu: \_\_\_\_\_

4. Oliko ranska pääaineesi yliopistossa?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

5. Oletko suorittanut aineenopettajan pedagogiset opinnot?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ Kyllä     Siirry kysymykseen 6
- ☐ Ei     Siirry kysymykseen 8

6. Puhuttiinko aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa musiikin käytöstä kieltenopetuksessa?

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐ Kyllä     *Siirry kysymykseen 7*

☐ Ei     *Siirry kysymykseen 8*

7. Mitä musiikin käytöstä sanottiin pedagogisissa opinnoissa?

---

---

---

---

---

*Siirry kysymykseen 8*

8. Opetusaika yhteensä vuosina

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐ ei vielä opetuskokemusta     *Siirry osioon 27 (Kiitos osallistumisestasi kyselyyn!)*

☐ kokemusta vain opetusharjoittelusta ja/tai lyhyistä sijaisuuksista

☐ alle 1v

☐ 1-5v

☐ 6-10v

☐ 11-15v

☐ 16-20v

☐ 21-25v

☐ 26-30v

☐ 30-35v

☐ 36-40v

☐ +40v

9. Opetettava kouluaste

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ ala-aste
- ☐ ylä-aste
- ☐ lukio
- ☐ aikuiskoulutus

Muu: ☐ \_\_\_\_\_

10. Opetuksessasi käytössä oleva(t) ranskan oppikirja(t)

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ Voilà
- ☐ J'aime
- ☐ Escalier
- ☐ Parfait!
- ☐ Chez Marianne
- ☐ Vas-y!
- ☐ Cadeau
- ☐ Tous ensemble
- ☐ Alex ja Zoé ja kumppanit

Muu: ☐ \_\_\_\_\_

11. Käytätkö ranskan kielen opetuksessasi musiikkia?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ Kyllä      Siirry kysymykseen 12
- ☐ En      Siirry kysymykseen 36



12. Mikä funktio musiikin käytöllä on ranskanopetuksessasi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ taustamusiikki, esim. tunnilla tehtäviä tehdessä
- ☐ viihdyke / palkinto / virittely uuteen aiheeseen
- ☐ kieliopin opetus ja havainnollistaminen
- ☐ käännösharjoitus
- ☐ kuullun ymmärtämisen tehtävä
- ☐ luetun ymmärtämisen tehtävä
- ☐ ranskankielisen kulttuurin opettaminen tai havainnollistaminen
- ☐ ääntämisen harjoittelu tai havainnollistaminen
- ☐ projektien (esim. esitelmien) aihe
- ☐ kirjoittamisen harjoittelu
- ☐ suullisen kielitaidon harjoittelu
- ☐ sanaston harjoittelu

Muu: ☐ \_\_\_\_\_

13.

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
Kuinka usein käytät musiikkia oppitunneilla taustamusiikkina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Kuinka usein käytät näitä kieliopin tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka kerralla
sanoitusten muokkaaminen persoonamuodosta toiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sanoitusten muokkaaminen aikamuodosta toiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sanoitusten muokkaaminen aktiivista passiiviin tai toisinpäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opiskeltavan kielioppiasian ilmeentymät etsitään kappaleen sanoituksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sanoitukset aukkoitehtävänä, jolloin aukot ovat kieliopillisia elementtejä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
Kuinka usein käytät oppitunneillasi musiikkia viihdykkeenä, palkintona tai virittelyä uuteen asiaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16.

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
kuinka usein käytät musiikkikappaleen sanoituksia opetuksessasi kääntämistehtävänä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Kuinka usein käytät näitä kuullun ymmärtämisen tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
oppilaat yrittävät etsiä kuuntelemastaan kappaleesta jonkin pienen yksityiskohdan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laulun sanoitusten rivit ovat sekaisin ja oppilaiden pitää laittaa ne oikeaan järjestykseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laulun ymmärtämisen testausta esim. avo- ja monivalintakysymyksillä tai oikein/väärin-väittämillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaiden täytyy kuunnella ja täydentää laulun sanoituksista puuttuvat kohdat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
synonyymien, homonyymien, antonyymien tms etsiminen sanoitusten sanoille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Kuinka usein käytät näitä luetun ymmärtämisen tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
laulun ymmärtämisen testausta esim. avo- ja monivalintakysymyksillä tai oikein/väärin-väittämillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sanoitusten kääntäminen oppilaan äidinkielelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sanoitukset runoanalyysin lähteenä ( esim. kerronnan analyysia, rytmin ja riimien tutkiminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kielikuvien etsiminen ja tutkiminen (esim. metafora tai ironia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Kuinka usein käytät näitä kulttuurintietämyksen tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
muussa kontekstissa esiin tulleen musiikillisen asian havainnollistaminen (esim. oppikirjan tekstissä mainittu artisti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frankofonisten maiden tai alueiden esittelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
historiallisten tapahtumien opetus tai elävöittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
juhlapyyhiin tutustuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erilaisten ranskalaisten murteiden, aksenttien tai slangin havainnollistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kuinka usein käytät näitä ääntämisen tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
ääntämyksellisen asian (esim. liaison) havainnollistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laulaminen musiikin mukana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
musiikin kuuntelu ja perässä ääntäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Kuinka usein käytät näitä kirjoittamisen tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
laulu inspiraationa kirjoitelmalle (esim. kappaleen sanoituksien uudelleenkirjoittaminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oikeinkirjoitusharjoittelua (esim. aukkotehtävä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lauluarvostelun kirjoittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laulun tiivistäminen omin sanoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaat kirjoittavat dialogin laulun henkilöinä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
runo, kirjoitelma tms. laulun tuomista tunteista ja ajatuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Kuinka usein käytät näitä suullisen kielitaidon tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
laulun sanoitukset keskustelun tai väittelyn aiheena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tarinan suullinen tiivistäminen tai dramatisointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esitelmä jostain musiikillisesta aiheesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Kuinka usein käytät näitä sanaston tehtävätyyppejä käyttäessäsi musiikkia opetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	en juuri koskaan	harvoin	melko usein	usein	joka opetuskerralla
laulun sanoitusten sijoittaminen eri kategorioihin (esim. sanaluokan mukaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
synonyymien ja vastakohtien etsiminen laulun sanoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
idiomien etsiminen ja analysointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sukulaissanojen etsiminen (esim. maskuliini- vs. feminiinisanat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vieraiden sanojen ja ilmausten etsiminen laulun sanoituksista ja sitten niiden selvittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Miten päädyit käyttämään musiikkia ranskanopetuksessasi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ oppilaat toivoivat sitä
  - ☐ omat opettajani ovat käyttäneet musiikkia opetuksessaan
  - ☐ kollegani käyttävät musiikkia opetuksessaan
  - ☐ koulutuksessa / opinnoissani on kehoitettu käyttämään musiikkia opetuksessa
  - ☐ oppikirjassa / oppikirjan kustantajan lisämateriaaleissa on valmiina musiikillista aineistoa, jota käytän
- Muu: ☐ \_\_\_\_\_

25. Minkälaista musiikkia käytät ranskan oppitunneillasi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ rock
- ☐ metal
- ☐ jazz / blues
- ☐ lastenlaulut
- ☐ pop
- ☐ rap
- ☐ iskelmä / chanson
- ☐ instrumentaalinen / klassinen (ei sanoja)

26. Nimeä artisteja tai yhtyeitä, joiden musiikkia käytät ranskanopetuksessasi. Voit myös nimetä yksittäisiä musiikkikappaleita.

---

---

---

---

---

27. Miten usein kuuntelet itse ranskankielistä musiikkia vapaa-ajallasi?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ päivittäin
- ☐ kerran viikossa
- ☐ pari kertaa kuussa
- ☐ kerran kuussa
- ☐ harvemmin
- ☐ en juuri koskaan

28. Käytätkö vain ranskalaista musiikkia, vai soitatko myös musiikkia muista ranskankielisistä maista?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ käytän vain ranskalaista musiikkia      *Siirry kysymykseen 30*
- ☐ käytän musiikkia myös muista frankofonisista maista      *Siirry kysymykseen 29*

29. Minkämaalaista musiikkia käytät oppitunneillasi? Voit myös nimetä yksittäisiä artisteja ja yhtyeitä.

---

---

---

---

---

30. Mistä löydät musiikin, jota käytät opetuksessasi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ☐ oma musiikkimaku
- ☐ oppilaiden musiikkimaku / toiveet
- ☐ etsin kappaleita ja soittolistoja netistä
- ☐ kollegojen, koulutusten, nettiforumeiden tms vinkit
- ☐ oppikirjan / kustantajan lisämateriaalin valmiiksi antama musiikki



31. Koetko oppikirjan / kustantajan lisämateriaalin valmiiksi annetun musiikillisen aineiston tarpeeksi kattavaksi / hyödylliseksi?

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐ kyllä      *Siirry kysymykseen 33*

☐ joissain määrin

☐ en

32. Mitä parantaisit näissä materiaaleissa?

---

---

---

---

---

*Siirry kysymykseen 33*

33. Kuinka tärkeitä nämä asiat ovat sinulle valitessasi musiikkia opetukseesi?

*Merkitse vain yksi soikio riviä kohden.*

	ei ollenkaan tärkeää	ei kovin tärkeää	melko tärkeää	erittäin tärkeää
musiikin saatavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
musiikin sanoitukset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
musiikin käyttötarkoitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaiden musiikkimaut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
artistin artikulaation selkeys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
musiikkigenre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erilaisten musiikkikappaleiden käyttö monipuolisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Oletko huomannut mitään hankaluuksia musiikin käytössäsi opetuksessa?

*Merkitse vain yksi soikio.*

☐

kyllä

☐

en

*Siirry kysymykseen 40*

35. Minkälaisia hankaluuksia sinulla on ollut musiikin käytössä?

---

---

---

---

---

*Siirry kysymykseen 40*

36. Miksi et käytä musiikkia opetuksessasi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

☐

en koe sitä hyödylliseksi

☐

en tiedä miten käyttäisin sitä opetuksessani

☐

idea ei ole käynyt mielessäni

☐

olen käyttänyt sitä aiemmin, mutta olen saanut siitä negatiivista palautetta

☐

se vaikuttaa liian työläältä

☐

en itse pidä ranskankielisestä musiikista

☐

en ole musikaalinen ihminen enkä siksi koe musiikin käyttöä opetuksessani luontevaksi

☐

sen käyttötavat ovat mielestäni liian rajoitettuja

☐

koen tekijänoikeusasiat liian haastaviksi

Muu:

☐

---

37. Kuinka usein kuuntelet itse ranskalaista musiikkia vapaa-ajallasi?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ päivittäin
- ☐ pari kertaa viikossa
- ☐ kerran viikossa
- ☐ pari kertaa kuukaudessa
- ☐ kerran kuukaudessa
- ☐ harvemmin
- ☐ en juuri koskaan

38. Voisitko harkita alkavasi käyttää musiikkia ranskanopetuksessasi?

*Merkitse vain yksi soikio.*

- ☐ kyllä     *Siirry kysymykseen 40*
- ☐ ehkä     *Siirry kysymykseen 39*
- ☐ en     *Siirry kysymykseen 39*

39. Mikä saisi sinut käyttämään musiikkia ranskanopetuksessasi?

---

*Siirry kysymykseen 40*

**Kiitos**  
**osallistumisestasi**  
**kyselyyn!**

Valitettavasti tutkimuksemme kohdistuu opettajiin, joilla on jo jotain opetuskokemusta. Kiitos silti osallistumisestasi kyselyyn!

40. Tähän voit vielä kommentoida jotain omasta musiikin käytöstä ranskanopetuksessa tai aiheesta jotain yleistä. Voit myös kommentoida kyselyä.

---

---

---

---

---

Kiitos  
osallistumisestasi  
kyselyyn!

Arvostan suuresti sitä, että käytit aikaasi kyselyyn vastaamiseen. Kiitos avustasi  
tutkielmani edistämisessä!

Emmi Pääkkönen  
[emmi.paakkonen@helsinki.fi](mailto:emmi.paakkonen@helsinki.fi)

---

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä.

Google Forms